



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Percursos de desajustamento social e intervenções
pelas artes expressivas**

Mafalda Sofia Pinto Barreiros

Orientação: Prof. Doutora Graça Santos

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia Clínica e da Saúde

Dissertação

Évora, 2014



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Percursos de desajustamento social e intervenções pelas
artes expressivas**

Mafalda Sofia Pinto Barreiros

Orientação: Prof. Doutora Graça Santos

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia Clínica e da Saúde

Dissertação

Évora, 2014

Agradecimentos

O ingresso na universidade pode ser um momento muito desejado e ansiado. Para mim foi. Não sei dizer ao certo quando começou mas, sei que mantive sempre a ambição de querer prosseguir os meus estudos, formar-me nalguma coisa (foram tantas as coisas que gostaria de ter estudado...), saber mais, conhecer mais... Consegui cumprir esse desejo, esse sonho e hoje, cinco anos passados sobre a minha entrada na universidade, aqui me encontro à procura das melhores palavras de reconhecimento por quem me acompanhou, apoiou e ensinou naquele que é o projeto final do curso.

O chegar até aqui nem sempre foi fácil, deduzo que seja assim mesmo que tem de ser. E, como tal, o desenvolvimento deste estudo também não. O percurso foi marcado por picos de grande motivação e entusiasmo, e alguns percalços que davam vontade “de atirar a toalha ao chão”. Nem sempre foi fácil contornar os obstáculos, foi difícil procurar por soluções quando tudo parecia fechado mas, felizmente, eu não estive sozinha.

Assim, gostava de começar por agradecer à Prof.^a Doutora Graça Santos por, literalmente, me ter orientado mas, acima de tudo e o mais importante, por ter deixado a semente deste projeto em mim sem sequer se dar conta disso através da unidade curricular de Terapias Expressivas. Sem que isso tivesse acontecido, possivelmente não teríamos chegado aqui.

Os meus mais sinceros agradecimentos a todos aqueles que possibilitaram a concretização desta investigação. Refiro-me a todos os profissionais que coordenaram e/ou estiveram envolvidos nos projetos artísticos realizados nos estabelecimentos prisionais e centros educativos do país que, amavelmente me dispensaram o seu tempo e se disponibilizaram prontamente para colaborar comigo.

Obviamente, quero agradecer aos meus pais por todo o carinho, pelo incentivo e por o acreditarem em mim; aos meus avós por todos os mimos que me deram e por demonstrarem o quanto lhes sou querida; aos sobrinhos por terem tido paciência para uma tia chata e rabugenta que passou a ajudar menos nos trabalhos de casa, e por

mesmo assim terem devolvido um sorriso e um abraço; ao meu irmão, também pelo carinho e por me animar nos momentos de maior desânimo e frustração.

À Helena, companheira de curso e tudo o que isso implica, só tenho a agradecer pela amizade, pelo caminho percorrido lado a lado, pelos momentos partilhados (bons e maus), pelas lições.

E, por último mas não menos importante, ao Luís pelo amor que foi fortalecendo a par deste percurso. Agradeço-lhe a dedicação e a paciência que sei que foi precisa, assim como o apoio e o encorajamento para ser mais e melhor.

Percursos de desajustamento social e intervenções pelas artes expressivas

Resumo

Neste estudo pretende-se explorar as aplicações das diferentes modalidades artísticas em contextos institucionais que se destinam à reinserção de jovens e adultos cujos comportamentos adotados ao longo dos seus percursos foram reconhecidos como perigosos para a comunidade e tipificados, num enquadramento legal.

Para tal, procedeu-se ao levantamento dos projetos realizados no país tendo-se chegado a um total de 11, dos quais se conseguiu chegar ao contacto com os coordenadores de nove.

A recolha de dados realizou-se através de entrevista semiestruturadas e, posteriormente, a técnica adotada para tratamento da informação obtida foi a análise de conteúdo.

Em síntese, os resultados emergentes deste estudo apontam para a ocorrência de transformações positivas decorrentes dos projetos, sendo estas aos mais variados níveis quer nos participantes quer nas instituições. Os dados apontam para uma maior consciencialização para a mudança, bem como para o desenvolvimento de competências sociais e relacionais que influenciam diretamente o ambiente institucional.

Palavras-chave: artes expressivas, prisão, adolescentes, adultos, comportamentos desajustados

Pathways of social outcasting and intervention trough expressive arts

Abstract

This study is to explore applications of different artistic forms in institutional settings that are intended to rehabilitate young people and adults whose behaviors adopted along their routes were recognized as dangerous to the community and typed in a legal framework.

To do this, we proceeded to the survey of projects in the country having been reached to a total of 11, of which managed to get into contact with the coordinators of nine.

Data collection was carried out through semis structured interview and subsequently the technique adopted for the information obtained was content analysis.

In summary, the emerging results of this study indicate the occurrence of positive changes resulting from the projects, which are at various levels both in participants in both institutions. The data indicate an increased awareness for change and for the development of social and relational skills that directly influence the institutional environment.

Keywords: expressive arts, prison, teens, adults, maladaptive behaviors

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo	III
Abstract	IV
Introdução	1
Enquadramento teórico.....	7
Capítulo 1. Adolescência e desajustamento social.....	9
1.1 Os comportamentos desajustados.....	12
1.2 O contexto social enquanto influência.....	15
Capítulo 2. A institucionalização como medida de correção	17
2.1 Centros Educativos.....	18
2.2 Estabelecimentos prisionais.....	20
Capítulo 3. Artes expressivas e o desajustamento social.....	25
3.1 Fundamentos das artes expressivas	25
3.2 As diferentes modalidades de artes expressivas	33
3.3 Artes expressivas como intervenção nos comportamentos de desajustamento social.....	50
Estudo empírico.....	55
Capítulo 4. Metodologia.....	57
4.1 Objetivos	58
4.2 Participantes	59
4.3 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	61
4.4 Metodologias de análise	62
Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados.....	65
5.1 Origem/desenvolvimento do projeto	66
5.2 Realização do projeto.....	77
5.3 Constituição do grupo	81
5.4 Avaliação/balanço do projeto	85
5.5 Follow-up	91

Conclusão	95
Referências bibliográficas	99
Anexos.....	107
Anexo 1 - Guião das Entrevistas.....	109
Anexo 2 - Transcrição de entrevista.....	111
Anexo 3 - Análise de Conteúdo.....	121

Índice de Tabelas

Tabela 1 Caracterização dos Participantes	60
Tabela 2 Problemáticas e dimensões em estudo	65
Tabela 3 Motivação para o projeto: categorias, subcategorias, frequências e percentagens.....	66
Tabela 4 Objetivos dos projetos: categorias, subcategorias, frequências e percentagens.....	68
Tabela 5 Aliados: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	71
Tabela 6 Barreiras: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	73
Tabela 7 Pessoal interveniente: categorias, subcategorias, frequências e percentagens.....	76
Tabela 8 Adequação do espaço de ensaios: categorias, subcategorias, frequências e percentagens.....	78
Tabela 9 Duração do projeto: subcategorias, frequências e percentagens.....	78
Tabela 10 Tempo semanal de ensaios: subcategorias, frequências e percentagens..	79
Tabela 11 Metodologias de trabalho: subcategorias, frequências e percentagens	80
Tabela 12 Critérios de seleção dos participantes: subcategorias, frequências e percentagens.....	82
Tabela 13 Adesão dos participantes: subcategorias, frequências e percentagens	83
Tabela 14 Desistências dos participantes: subcategorias, frequências e percentagens	83
Tabela 15 Avaliação geral do projeto: categorias, subcategorias, frequências e percentagens.....	85
Tabela 16 Impacto do projeto nos participantes: categorias, subcategorias, frequências e percentagens	87
Tabela 17 Impacto do projeto na instituição: categorias, frequências e percentagens	89
Tabela 18 Impacto do projeto no coordenador e equipa de trabalho: categorias, frequências e percentagens.....	90
Tabela 19 Acompanhamento dos participantes no pós-projeto: categorias, subcategorias, frequências e percentagens.....	92
Tabela 20 Realização de projetos similares: categorias, subcategorias, frequências e percentagens.....	93

Introdução

Desde tempos imemoráveis que a arte é utilizada pelas mais diversas pessoas, das mais variadas idades e culturas, como estratégia para lidar com os problemas do dia-a-dia e, em alguns casos, com problemas mais complexos. Talvez esta necessidade de utilizar a arte, surja pela escassez das palavras, ou por estas se mostrarem insuficientes, acabando a arte por se mostrar o melhor caminho para a expressão e busca por alívio (Carey, 2006). Por aqui, já se faz denotar a conotação terapêutica associada à arte mas, afinal o que é isso da arte terapia?

Segundo a Associação Americana de Arte Terapia (2005, cit. in Gussak, 2007), esta pode ser entendida como o uso da criação artística para fins terapêuticos, que se estabelece dentro de uma relação profissional, por pessoas que atravessam determinados desafios vivenciais, que têm algum tipo de doença ou traumas. No fundo, a arte terapia é desenvolvida sobre um triângulo relacional que envolve o terapeuta, o cliente e a obra. Assim sendo, esta, enquanto produto da expressão artística é algo atingível e concreto, no qual o sujeito pôde colocar sentimentos em segurança, proporcionando uma oportunidade igual a todos, uma vez que é acessível a todos independentemente dos níveis de habilitações (Pittam, 2008).

Pode-se, então dizer, que em arte terapia todos são encorajados a explorar o seu potencial para desenvolver algo positivo e criativo, sendo que é precisamente o processo criativo a chave de todos os resultados que daqui possam advir, pois é através deste que surge o *insight* sobre o comportamento do indivíduo que, por sua vez, se espera controlar de forma a aliviar a tensão (Moules, 2008; Knight, 2008).

Como tem vindo a ser referido, a arte está ao serviço de todos e de cada um, pelo que não é de estranhar a sua aplicação em instituições de correção, como as prisões e os centros educativos, que se destinam a acolher aqueles que a sociedade denomina de ofensores. Aqui, a arte tem uma série de propósitos que extravasam o delimitado terapêutico.

Quer as prisões, quer os centros educativos – assim denominados no nosso país – ou qualquer outra instituição de correção, são lugares onde demonstrar medos ou vulnerabilidades pode colocar o jovem, ou o recluso, em desvantagem. Assim, aquilo que ainda se vão permitindo a demonstrar são os sentimentos de raiva e agressividade, os mesmos que muitas vezes estão por detrás dos crimes cometidos e

que se intensificam ao ser-lhes retirada a liberdade (Pittam, 2008; Gussak, 2007). A raiva, enquanto elemento cultural, poderá, também, ser entendida como os pensamentos e os comportamentos estabelecidos socialmente ao longo dos anos para que se consiga lidar com o *stress* emocional (Travis, 1989, cit. *in* Liebmann, 2008). Contudo, não se deve entender a raiva como uma emoção negativa que se deve suprimir mas, assumi-la como um sentimento complexo que se deve trabalhar e ao trabalhar com artes, está-se a criar um espaço privilegiado para se explorarem os sentimentos, atuando assim este processo de forma terapêutica e criando a oportunidade para reduzir os comportamentos de raiva e ofensivos (Pittam, 2008; Hanh, 2001, cit. *in* Liebmann, 2008).

Por outras palavras, a arte terapia funciona nestes grupos específicos de indivíduos como um guia que conduz à descoberta da origem da raiva em cada um, e os habilita a serem ativos e criativos no processo de recuperação, ou seja, de modificação dos comportamentos, bem como acaba também por permitir que sejam desenvolvidas estratégias de enfrentamento para muitos problemas exteriores (Holliday, 2008; Zulueta, 1996, cit. *in* Pittam, 2008).

Em suma, a arte em geral, quando utilizada como recurso nestes contextos, assume diversas vantagens que acabam por ter um fim terapêutico nos sujeitos, segundo nos demonstram os estudos realizados até então. Para além da promoção da introspeção e *insigth*, e da aquisição de estratégias de *coping*, também ajudam a melhorar o ambiente da instituição, fomenta a expressão de matéria complexa de uma forma simples, pode diminuir sintomatologia patológica sem que seja necessário dar-lhe uma interpretação verbal, suporta a atividade criativa, assim como permite que haja a expressão de sentimentos de forma aceitável para a instituição e para o mundo exterior (Gussak, 2007).

Assim, o objetivo geral desta investigação prende-se com a elaboração de um estudo sobre as intervenções pelas artes expressivas que se têm realizado no nosso país, em contextos institucionais focados nos percursos de desajustamento social, nomeadamente estabelecimentos prisionais e centros educativos de menores. Sendo este um objetivo muito amplo, houve necessidade de o concretizar em algo mais específico, pelo que surgiram as seguintes questões de investigação:

a) Quantos projetos com recurso às artes expressivas foram realizados em contexto prisional e em centros educativos, em Portugal?

b) Quais os objetivos e as especificidades dos diversos projetos de intervenção?

c) Que transformações associadas às intervenções pelas artes expressivas ocorreram nos utentes de acordo com a perceção dos técnicos?

Este projeto está, então, dividido em duas partes principais. A primeira parte corresponde à fundamentação teórica do estudo, abordando temáticas que permitem uma melhor compreensão do estudo que se pretende desenvolver; e a segunda parte apresenta o estudo empírico realizado com base nas entrevistas aos coordenadores dos projetos efetuados em estabelecimentos prisionais e centros tutelares de menores do nosso país.

Enquadramento teórico

Capítulo 1. Adolescência e desajustamento social

A adolescência é um período de desenvolvimento marcado por diversas transformações a vários níveis: biológico, social, psicológico e comportamental. Estas transformações vão alterar significativamente os processos cognitivo-comportamentais do indivíduo, permitindo-lhe um desenvolvimento do sentido de identidade e de procura por um significado na vida, sendo o objetivo máximo preparar o mesmo para o início da vida adulta (Gomes, 2010; Jang & Choi, 2012; Anatella, 1991, cit. *in* Machado, 2002).

Ainda assim, o que mais define esta etapa do ciclo vital é o relacionamento do adolescente com o grupo de pares, sendo que é neste que se dá origem a um importante processo de separação e autonomização, processo que é um dos pontos-chave da adolescência e uma tarefa fundamental do desenvolvimento psicológico (Collins e Laursen, 2004, cit. *in* Santos, 2006; Jalley e Salosse, n.d., cit. *in* Doron & Parot, 2001). Contudo, este é um processo cuja complexidade pode gerar vulnerabilidade e vazio emocional, formando quase um ciclo. Ou seja, na adolescência as relações de amizade ganham maior importância tornando-se estas o contexto de socialização mais influente na vida do jovem, preenchendo o vazio deixado pela separação dos pais (Fleming, 2005; Oliva, 2004; Menezes, 2005; Jang & Choi, 2012).

O conjunto destas alterações é vivido como altamente gerador de *stress* e pode, assim, conduzir ao desenvolvimento de comportamentos problemáticos, o que é principalmente notório no caso dos rapazes. Neste é característico um aumento da agressividade, da impulsividade, da ansiedade, da irritabilidade e variações de humor. O mesmo é dizer que esta fase é caracterizada por um aumento das emoções negativas e, conseqüentemente, de um decréscimo da autoestima (Meyer, Nicholson, Danish, Fries e Polk, 2000, cit. *in* Gomes, 2010; Montemayor e Flannery, 1991, cit. *in* Santos, 2006; Fabes et. al, 1999, *ibidem*).

Segundo os estudos realizados por Brooks-Gunn e Warren (1989, *ibidem*), os níveis hormonais explicavam 4% da variação das emoções negativas em situações sociais e 18% da zanga, nas raparigas. Contudo, os elevados índices de emoções negativas estão relacionados com problemas de comportamento e escassez de comportamentos pró-sociais (Larson, Moneta, Richards & Wison, 2002, *ibidem*). A isto acrescentamos uma frequente insatisfação com a imagem do corpo manifestada em

ambos os géneros (Kostansky, Fisher & Gullone, 2004, *ibidem*), cujas consequências em termos de autoestima se repercutem em todas a dinâmica psíquica. Esta fragilidade presente em muitos adolescentes, conduz a uma passagem ao ato, por vezes violenta, que surge num contexto de onipotência e lhes permite lutar contra o seu fundo depressivo (Tyrode & Bourcet, 2002, *ibidem*).

Em suma, a adolescência reveste-se de um aumento de conflitos, negativismo, resistência e desafio às normas e valores sociais tradicionais. Se a isto aliamos tempo livre sem supervisão de adultos, podemos encontrar o porquê de a adolescência ser uma etapa que dispõe a um incremento da agressão, hostilidade e adoção de comportamentos antissociais (Fabes, Carlo, Kuppenoff e Laible, 1999, *ibidem*; Trembaly, 2000, *ibidem*). Neste sentido, estudos realizados por Negreiros (2003, *ibidem*), em Portugal, apresenta a existência de um pico na prática de comportamentos agressivos por volta do 8º ano de escolaridade, o que corresponde aproximadamente aos 13-15 anos, o que se encontra estes resultados em anteriores investigações (Negreiros, 2001, *ibidem*) que aludem a um forte aumento da atividade antissocial entre os 12 e os 17 anos de idade, seguida por um declínio bastante acentuado no final da adolescência e mais lento na idade adulta.

Faz, também, parte da adolescência a gestão da conflitualidade de maneira a proporcionar ajustamento pessoal e social ao jovem. A conflitualidade exacerbada, fruto das diversas transições, dá origem ao surgimento do conceito de “Índice de risco transacional” e está relacionada com o posterior comportamento antissocial. Mais uma vez, este processo envolve maioritariamente a influência do grupo de pares, levando-nos a crer numa dualidade desta: se por um lado se reveste de carga positiva na medida em que os amigos são importantes para a autoestima e bem-estar do adolescente, por outro lado pode levar à adoção de comportamentos desviantes (Berndt e Perry, 1991, *ibidem*; Monteary e Flannery, 1991, *ibidem*; Patterson et. al, 1985, *ibidem*; Ary et. al, 1999, *ibidem*; Jang & Choi, 2012).

Segundo Shériff (1999 in Lussier, 2001, *ibidem*), os jovens com comportamentos agressivos e antissociais têm dificuldade e enfrentar a realidade na sua totalidade e aí se situarem. Assim, o comportamento desviante, em particular o agressivo, surge e mantém-se por meio de um conjunto de vulnerabilidades (hereditárias, familiares, escolares, individuais e sociocomunitárias), que fragilizam a área da competência social do indivíduo, empurrando o adolescente para uma entrada na idade adulta em que não é capaz de se adaptar às alterações de vida que esta

nova etapa suscita e fracassa no adotar de condutas adequadas à mesma, tais como a capacidade de assumir responsabilidades, raciocinar e tomar decisões lógicas, encarar e superar frustrações, aceitar papéis que a sociedade lhe atribui e que demonstram maturidade psicológica (Schlossberg, 1981, cit. in Fonseca, 2005; Marchand, 2001).

Se procurarmos analisar os percursos desviantes de uma perspectiva sociológica, os autores Jang e Choi (2012), sugerem uma relação entre estes e o nível social do adolescente, afirmando que os jovens quem apresentam baixo nível económico e que se encontram inseridos em ambientes familiares pobres e negligentes, apresentam maiores dificuldades em estabelecer relações de um nível bom, assim como mais *stress* que os pares cujo ambiente familiar é estável. Ou seja, o fato de um adolescente se encontrar num estrato socioeconómico mais pobre deixa-o mais propensos a desvios comportamentais.

Pais (1990, cit. in Barbosa, 2011), por sua vez, afirma que a juventude tem sido encara, quer histórica, quer socialmente, como uma fase de desenvolvimento marcada por uma certa instabilidade hoje associada a problemas sociais, pelo que o conceito de juventude deve ser decifrado através do desvendar as representações que tornam a juventude uma realidade mascarada e que rotulam muito facilmente os jovens de apáticos ou turbulentos, de hedonistas e conformistas. Este processo origina uma realidade estereotipada pelo que é urgente desconstruir o mito e saber encarar a juventude de dois eixos: enquanto unidade sendo uma fase da vida, e como diversidade no sentido de cada jovem ser distinto dos demais (Pais, 2008, *ibidem*; Pais, 1990, *ibidem*).

Perspetiva-se, então, que ao longo do processo de construção da identidade social, o jovem elabora diversos guiões sobre o seu futuro mas, é este futuro que o condiciona no seguir um deles (Pais, 2003, *ibidem*), e é perante a ausência de respostas e de um projeto consistente em que o jovem tudo tende a relativizar e a investir mais no presente (Pais, 2006, *ibidem*). A isto acresce a caracterização negativa que tem sido feita da juventude atual, pelo que se insurgem autores como Macedo e Araújo (2011, *ibidem*) e alertam para a necessidade de uma escuta efetiva dos jovens de forma a promover o empoderamento dos mesmos e incentivando-os a uma participação social diferenciada (Ferreira, 2003, *ibidem*).

1.1 Os comportamentos desajustados

Quando falamos em comportamentos desajustados quase automaticamente associamos logo o termo “delinquência”. Este conceito não é assim tão linear quanto se crê ainda que seja bastante específico, uma vez que, pelo contrário, é multidimensional e conheceu variabilidades de origens sociais e históricas pois o seu debate pode assumir uma perspetiva legal ou não, e enveredamos pelas abordagens psicológicas, sociológicas e psicopatológicas (Peres e Gonçalves, 2006, cit. *in* Quintãns, 2009).

Assumindo claramente uma abordagem psicológica a delinquência pode ser explicada através de um *continuum* entre situações problemáticas ou, como refere Gonçalves (2008, cit. *in* ibidem), dá-se uma escalada que vai desde comportamentos menos problemáticos até aos que representam maior índice de perigosidade, também denominados de comportamentos desviantes ou marginalidade. Estes reveem-se não só em comportamentos como também em atitudes e no modo de estar do indivíduo que o fazem destacar-se do grupo a que pertence para ensaiar a entrada num outro, ainda que possam também ser percebidos como comportamentos de contracultura.

O leque destes comportamentos ocorrem com maior frequência durante o período da adolescência e podem não significar nada mais do que o reflexo da crise de crescimento e do processo de (re) estruturação da sua identidade, colocando assim de lado a possibilidade de serem condutas antissociais. No entanto, quando esta situação se reveste de uma organização e sistematização dos comportamentos podem conduzir a uma transição destes para a vida adulta. Um outro aspeto que pode conduzir este comportamento a tornar-se patológico está relacionado com a entrada destes jovens no sistema social e jurídico e os técnicos destes (juízes, médicos, psicólogos, técnicos de reeducação, assistentes sociais) constroem um processo que identifica os comportamentos como tal de acordo com uma série de diretrizes jurídicas, científicas, ideológicas ou políticas (ibidem).

A mesma ideia é corroborada por Becker (1973, cit. Santos, 2004, cit. *in* ibidem) que refere que a rotulagem de alguém como “desviante” pode acionar mecanismos internos que acabam por modular o jovem à semelhança da imagem que os demais fazem dele, facilitando a consolidação dessa trajetória.

No entanto, parece importante voltar a referir que na adolescência existe uma conflitualidade exacerbada pelas transformações que nessa fase operam e que podem

empurrar os jovens para comportamentos desviantes carregados de raiva e agressividade que são fruto das suas vulnerabilidades.

A raiva por sua vez é uma emoção/um sentimento que os autores (Dryden, 1996; Fisher, 2005; Whitehouse e Pudney, 1996) dizem poder ser saudável ou não pejorativa, pois esta, ainda que muitas vezes conotada a aspetos exclusivamente negativos, parece apresentar aspetos positivos que se prendem com o alertar para algo que não está certo e precisa de resolução. Tayris (1989, cit. *in* Liebmann, 2008), nesta linha de pensamento, enfatizava que a única forma de reduzir a raiva seria, precisamente, fazer qualquer coisa que soluciona-se o que estava na sua origem, daí que acrescente que esta é a emoção que serve de impulsionadora para que aja contra uma determinada situação percebida como injusta.

Perante esta imagem da raiva convém não nos deixarmos iludir pois, se existe uma raiva positiva também é de esperar que exista uma negativa. Segundo Kaplan (1994, cit. *in* Kaplan, 1996) esta última predomina, sendo difícil para o homem ir buscar o seu lado construtivo.

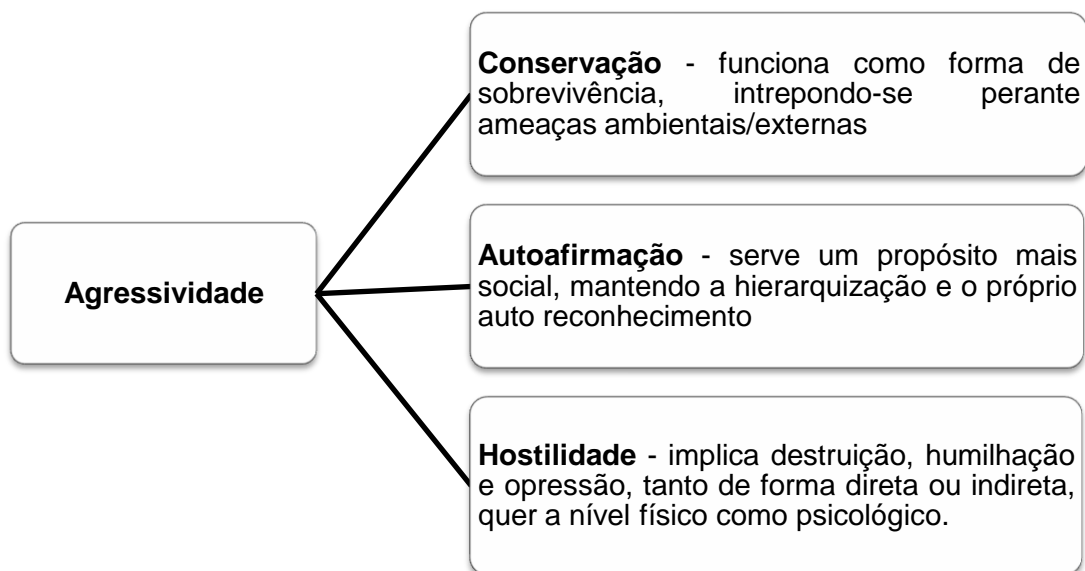
Quanto à agressividade, esta é por si só um conceito vasto e complexo, conhecendo diversas formas de manifestação visíveis e/ou diretas, bem como é abordada por múltiplas perspetivas teóricas, podendo estas tornarem-se francamente contraditórias dadas as suas divergências. No entanto, a agressividade quando agida, ou seja, os comportamentos agressivos, são sentidos como uma dificuldade no que aos relacionamentos interpessoais respeita (Santos, 2006).

Procurando por uma definição, vimos que agressividade pode ser entendida como a tendência para praticar uma agressão, a predisposição para agredir (Heuyer, 1969, cit. *in ibidem*; Scharfetter, 1979, cit. *in ibidem*).

Acontece, por vezes, que em termos conceptuais se utilizem os conceitos de agressão e comportamento agressivo como sinónimos de agressividade. Procurando quebrar essa tendência e tendo presente a definição acima apresentada, parece importante referir que o termo agressão diz respeito ao conjunto de comportamentos e manifestações indiretas resultantes do recalçamento da agressividade (Lussier, 2001, cit. *in ibidem*). Isto é, quando um sujeito contem a agressividade por não saber libertá-la de modo adequado esta, numa de duas hipóteses, ou “atua” contra o próprio ou terá de ser libertada de forma violenta contra alguém ou algo, daí que a agressão seja, então, a agressividade agida.

Já o comportamento agressivo deve ser entendido como uma ameaça, é o risco de se desenvolver uma conduta que tem como finalidade ferir quer física quer psicologicamente uma outra pessoa (Scharfetter, 1979, cit. *in ibidem*). No fundo, este não é mais do que um ato intencional que quando concretizado se designa de agressão.

Ainda que as suas definições deixem a ideia de algo negativo, a agressividade e o comportamento agressivo podem também apresentar um carácter mais positivo, agindo como forma de defesa do mundo externo. Tudo dependerá, portanto, da sua função e finalidade. O autor Vallejo (1985, cit. *in ibidem*) propõe três categorias de agressividade de acordo com a sua função e finalidade:



Para Ramirez (2001, cit. *in ibidem*), existem ainda duas característica importante dos comportamentos agressivos, sendo que a primeira é a de haver desejo de ferir ou causar dano ao outro, e a segunda referente ao facto de estes comportamentos agressivos poderem ser tanto premeditados como impulsivos, agindo de forma isolada ou em interação de maneira a impulsionar uma descarga agressiva.

Em termos de tipificação da agressividade, Matos (2003, cit. *in ibidem*) apresenta os seguintes três tipos de agressividade:

- de autoconservação e conservação da espécie;
- autodestrutiva;
- sadismo ou masoquismo.

1.2 O contexto social enquanto influência

Independentemente de qual a corrente de pensamento que se adote para olharmos a adolescência e o desenvolvimento humano, a presença e a influência do contexto é algo inegável. Quando falamos da adolescência tudo parece até muito evidente: um dos processos base do processo de maturação e individuação do sujeito passa pelo seu afastamento do núcleo familiar e uma maior aproximação do grupo de pares, o qual exerce influência e é influenciado sobre e pelo adolescente, respetivamente.

No entanto, estas são perspetivas um tanto ou quanto reducionistas, se quisermos, na medida em que aborda esta questão como um elemento típico do desenvolvimento psicológico humano, não deixando tão claro qual é verdadeiramente o papel da sociedade no adotar de comportamentos desajustados. Nesse sentido, e correndo o risco de entrar mais num campo social, o autor Barbosa (2011) apresenta-nos a desigualdade social enquanto perpetuadora dos comportamentos desviantes assumidos pelos jovens e que quando não se verifica uma intervenção atempada se vão mantendo por toda a sua idade adulta.

Barbosa (2011) no seu estudo apresenta-nos a desigualdade social enquanto problema grave que assola a comunidade internacional fruto de uma globalização que não traz o mesmo sentimento de inovação, progresso e abundância para todos. Pelo contrário, esta tende a gerar naqueles com menos posses económicas a marginalização e a exclusão (Sousa Santos, 2001, cit. *in ibidem*). O mesmo é dizer que a sociedade atual se tornou mais competitiva e sugeriu o caminho do individualismo, tirando significado à estratificação social como a conhecíamos e introduzindo uma sociedade horizontal: se por um lado temos os “in”, ou incluídos na sociedade; por outro lado encontramos os “out”, ou excluídos socialmente.

Por exclusão social pode-se entender o extremo do processo de marginalização em que o sujeito realiza um percurso descendente caracterizado por consecutivas quebras a diversos níveis na relação do sujeito com a sociedade. No entanto, para Bruto Costa (2001, cit. *in ibidem*) o mais correto é falarmos em exclusões sendo que estas ocorrem em diferentes sistemas sociais do individuo, podendo este estar excluído de um desses sistemas mas não no que respeita aos demais, diferenciando-se assim vários graus de exclusão – dos mais leves aos mais profundos e abrangentes. Esta contém, também, um carácter inter geracional e

evolutivo na medida que vão surgindo novas formas de manifestação desta e da sua permanência temporal (Guerra, 2003, cit. *in ibidem*).

Fazendo referência a Ferreira (2003) e Guerra (2003), o autor acrescenta a estes aspetos uma questão mais geográfica e a existência de bairros sociais, por norma situados na periferia das cidades, o que incrementa a estigmatização e a exclusão. Contudo, se as crenças sociais levam à categorização e segregação das pessoas que se afastam da norma, este é um processo no qual o próprio indivíduo participa gerando um processo de hétero mas, também, de automarginalização. O sujeito flutua entre o sentimento de desvalorização social e pessoal e atitudes de conformismo que o mantém nesta situação.

Novaes e Vital (2005, cit. *in ibidem*) referem, ainda, que a relação entre os jovens e a sociedade é como a de um espelho em que ambos se amplificam e tornam mais evidentes as suas características pelo que não podemos querer olhá-los em separado, bem como olhar os jovens (ou o homem no seu sentido mais lato) não deve ser tarefa realizada apenas sob a lupa da crítica geracional mas sim tendo em conta a sua sociedade e a medida em que esta os influencia. Pais (2006, cit. *in ibidem*) acrescenta que perante estruturas sociais menos fixas/definidas os jovens tendem a perceber a vida como inconstante e repleta de revés, havendo clara influência destas oscilações no comportamento adotado.

Capítulo 2. A institucionalização como medida de correção

A designação de instituição pode assumir-se para diversos contextos e/ou locais, na medida em que esta se define pelos seus objetivos. Se nos referimos a uma instituição cuja finalidade é o ensino e a formação de indivíduos certamente nos estaremos a referir a uma escola/universidade/centro de formação profissional mas, se a instituição a que nos referimos se destina à prestação de cuidados de saúde poderemos estar a falar de um hospital ou centro de saúde, por exemplo. No entanto, por instituição entendemos também aquelas cuja finalidade é punitiva e de correção, como são os casos das prisões e dos centros educativos de menores. Contudo, o autor Quintães (2009) recorre às palavras de Goffman (1961) e apresenta-nos as instituições como lugares de residência e de trabalho onde os indivíduos que nela se encontram permanece desligados do mundo exterior por um determinado período de tempo, e na qual levam uma vida fechada e são obrigados a cumprir regras minuciosas.

Ilustrativo disso mesmo é a categorização das instituições que o próprio Goffman (1961, cit. *in* Quintães, 2009) propõe e que passamos a apresentar:

- 1- Instituições de atendimento e prestação de cuidados a indivíduos dependentes (idosos, crianças, indivíduos com perturbações cognitivas graves);
- 2- Instituições destinadas ao atendimento de pessoas que representam um problema para a sua comunidade (hospitais, asilos);
- 3- Instituições educativas e de formação (colégios internos);
- 4- Instituições de recolhimento e religiosas (conventos);
- 5- Instituições para indivíduos perigosos para a comunidade (prisões).

Esta teorização de Goffman deixa bem saliente a sua conceção de instituição enquanto lugar fechado e de rutura entre a sociedade e as pessoas que são institucionalizadas. O autor acrescenta, ainda, que quando esta situação acontece o indivíduo deixa de estar vinculado à sociedade civil e passa a vivenciar um outro quotidiano que girará em torno de uma só figura de autoridade, e que se desenvolverá num mesmo espaço e em conjunto com outros indivíduos em condição semelhante. Ou seja, a institucionalização obriga ao cumprimento de horário e regras rígidas estabelecidas pelos quadros diretivos da mesma a quem cabe, igualmente, a

fiscalização das mesmas, e cuja finalidade destas regras é o cumprimento dos objetivos da instituição (Fonseca, Miranda e Monteiro, 2003, cit. *in* Quintãns, 2009).

Ao longo deste trabalho centrar-nos-emos naquilo que o autor designa de instituições para indivíduos perigosos para a comunidade, nomeadamente, as prisões e os centros educativos de menores. Assim, e indo a diretrizes do domínio do Direito é possível verificarmos que em Portugal esta institucionalização ocorre através de medidas legalmente postuladas e que visam a manutenção da ordem social e a salvaguarda da comunidade de sujeitos que, fugindo às normas culturais, sociais e jurídicas, prejudicam o seu normal funcionamento e colocam em perigo os seus membros. Tais medidas – designadas, precisamente, de medidas privativas de liberdade – vêm previstas quer no Código de Processo Penal, como na Lei n.º 166/99 de 14 de setembro que aprova a Lei Tutelar Educativa.

2.1 Centros Educativos

A institucionalização de crianças e jovens é algo envolto em grande complexidade e heterogeneidade sendo que esta deve sempre obedecer aos pressupostos legais que legitimam e justificam esta medida interventiva. Segundo Sandomingo (1998, cit. *in* Quintãns, 2009), e assim como é definido também pelo Sistema Legal Português, as instituições de acolhimento de crianças e jovens podem assumir duas categorias de acordo com as situações que motivam o atendimento:

- Desproteção social – as instituições recebem os menores cuja família não consegue assegurar o normal desenvolvimento do menor, ou nas quais não ocorre estabelecimento de vínculos paterno-filiais havendo negligência.
- Conflito social – são instituições que se destinam ao acolhimento de menores cujas medidas de internamento são estabelecidas pelo Tribunal devido a este ter cometido algum ato tipificado como crime.

Atualmente, em Portugal, quando um menor realiza um ato que é qualificado como crime pode ver-lhe aplicada uma medida tutelar educativa que se designa de internamento e cuja finalidade é a de proporcionar a interiorização de valores correspondentes ao direito e a aquisição de recursos que possibilitem o levar a vida de forma ajustada quer a nível social, quer judicial (*ibidem*). Isto é, o Sistema Tutelar Educativo conta com um conjunto de medidas institucionais que levam a um afastamento temporário do menor do seu meio através do acolhimento deste em Centros Educativos. A Direção Geral de Reinserção Social (2006), entidade que

coordena estes serviços, estabelece a existência de diferentes tipos de medidas conforme os objetivos e fase do processo, sendo elas:

- Antes de audiência em julgamento, quando é indiciado da prática de qualquer facto que é considerado crime

- Medida cautelar de guarda;

- Internamento para realização de perícia sobre a personalidade;

- Medida de detenção;

- Quando em audiência em julgamento foi provada a prática de um ato tipificado como crime

- Medida de internamento;

- Quando assim deliberado pelo Tribunal devido a incumprimento da medida não institucional

- Internamento em fins de semana.

O internamento em Centros Educativos é a medida tutelar educativa mais grave aplicável a crianças e jovens, uma vez que implica uma restrição da liberdade e da autonomia destes, pelo que se reversa para casos em que uma medida não institucional é insuficiente ou desadequada devido à gravidade dos factos e a uma necessidade de educar para o direito (Santos, 2004, cit. *in* Quintãns, 2009).

Por Centros Educativos entendem-se, portanto, as instituições educativas destinadas a adolescentes com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos de idade que tenham praticado atos tipificados como crime. Estas visam proporcionar a interiorização de valores contundentes ao direito e a aquisição de competências que, futuramente, possibilitem ao jovem levar uma vida responsável social e juridicamente. Para tal, recorrem ao afastamento temporário deste do seu meio habitual, bem como à utilização de programas e métodos pedagógicos específicos (*ibidem*).

Compete, assim, aos centros educativos de menores: a prestação de cuidados, havendo investigadores que defendem que os agentes destes devem assumir tarefas por norma de responsabilidade parental, tais como cuidar, confrontar e conter, desenvolver competências em diversos domínios, e encorajar e preservar a

integridade dos menores (Parker, 1988, cit. *in ibidem*); a reabilitação, passando esta pela contenção e controlo dos comportamentos desadaptativos e pelo incentivo à manutenção e aprofundamento da relação com a família e/ou grupo de significativos (Departmente of Health, 1998, cit. *in ibidem*); a educação, sendo que esta até ao momento da institucionalização poderá ter sido severamente negligenciada (*ibidem*); a preservação da integridade e desenvolvimento de identidade cultural, étnica, linguística e do património, pelo que se deve promover a reconstrução das perceções relativas ao passado, à família, ao próprio e ao seu futuro, fomentando expectativas positivas quanto a si mesmo e aos outros (*ibidem*); a preparação para a independência e a reinserção social (Raymond, 1998, cit. *in ibidem*).

Nestes fazem-se cumprir três tipos de regimes de execução:

- Aberto – aplicado a jovens cujos atos praticados são qualificados como crimes pouco graves, têm duração mínima de três meses e máxima de dois anos, e o jovem está habilitado a sair do estabelecimento para realizar atividades socioeducativas, ainda que resida no Centro;
- Semiaberto – de duração com variância igual ao regime aberto, este é aplicado em casos cuja qualificação dos factos é de crime com maior gravidade, e possibilita que os jovens saiam acompanhados pelos progenitores ou responsável legal no período de férias;
- Fechado – aplicado a jovens cujos atos são qualificados de crimes muito graves, pode ter uma duração máxima de três anos, e as saídas são do Centro são apenas para cumprimento de obrigações judiciais ou satisfação de necessidades de saúde, sendo sempre acompanhados por equipa técnica.

Em Portugal existem atualmente 13 Centros Educativos espalhados pelo país, dos quais nove se destinam a menores do género masculino, três a menores do género feminino e apenas um a ambos (Portaria n.º 1200-B/2000 de 20 de dezembro).

2.2 Estabelecimentos prisionais

Segundo Foucault (1991, cit. *in* Quintães, 2009) as prisões nascem da necessidade de edificar um sistema que tornasse os indivíduos mais úteis e amáveis por meio do trabalho físico e, assim, a sociedade criou instituições de exclusão temporária onde estes seriam “tratados” de maneira a lhes ser novamente permitido regressar ao seio da comunidade.

A essência da definição que Foucault apresenta mantém-se ainda atualizada tal como se pode verificar pelo Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade aprovado pela Lei n.º 115/2009 de 12 de outubro, o qual refere no artigo 2º que o cumprimento de penas e as medidas de privação da liberdade têm como objetivo máximo a reinserção do sujeito na sociedade, devendo este, durante o tempo que estiver institucionalizado, ser preparado para levar uma vida social e juridicamente responsável no momento da sua saída.

Para o efeito, os estabelecimentos prisionais são altamente regulamentados e seguem uma organização metódica que se faz reger por critérios como o nível de segurança e o grau de complexidade de gestão. De acordo com o nível de segurança estes podem assumir três classificações:

- Especial – a execução das penas decorre em regime de segurança no qual existe limitação da vida em comum e dos contactos com o exterior mas, abarca a possibilidade de realização de atividades compatíveis com as particulares necessidades de manutenção da ordem e da segurança de bens jurídicos pessoais e patrimoniais;
- Alta – o cumprimento das medidas decorre regime comum o que se caracteriza pelo desenvolvimento de atividades em espaços de vida comum no interior do estabelecimento e por contactos com o exterior mais limitados;
- Média – a pena é cumprida em regime aberto o que significa que há um favorecimento dos contactos com o exterior e uma maior proximidade da comunidade, sendo admitidas duas modalidades: no interior – as atividades são desenvolvidas no perímetro do estabelecimento ou imediações com vigilância atenuada, no exterior – atividades de ensino, formação ou profissionais em meio livre sem vigilância direta.

A classificação dos estabelecimentos prisionais em função do grau de complexidade de gestão determina quais as instituições que cujo grau de complexidade é elevado, sendo que tal varia consoante esta seja: de nível de segurança especial; de nível de segurança alta com unidade prisional de segurança especial; de natureza hospitalar ou com unidade de saúde mental; de nível de segurança alta com lotação ou ocupação superior a 500 reclusos; de nível de segurança alta com lotação ou ocupação superior a 250 reclusos com mais do que um regime de execução dotado de centro financeiro, com exploração económica; de nível de segurança alta, com lotação ou ocupação superior a 250 reclusos, em regime

comum que aplique a cada ano civil programas de reabilitação, de formação e qualificação profissional, e de saúde e prevenção da doença (artigo n.º 2 da Portaria n.º 13/2013 de 11 de janeiro).

Em termos organizativos, os estabelecimentos prisionais podem ser constituídos por uma ou mais unidades, variando estas em ordem dos seguintes critérios:

- situação jurídico-penal, sexo, idade, saúde física e mental e outros aspetos propensas à especialização do tratamento prisional do recluso;
- exigências de segurança;
- programas disponíveis;
- regimes de execução.

Por seu turno, devem ser criados estabelecimentos prisionais ou unidades especialmente vocacionados para as diversas medidas privativas da liberdade aplicadas a presos preventivos, reclusos que cumpram pena de prisão pela primeira vez, a jovens até aos 21 anos, a mulheres e a reclusos que necessitem de especial proteção.

Além da regulamentação dos aspetos acima referidos, todas as ações possíveis de realização nos estabelecimentos prisionais se encontram regulamentadas no já referido Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade e demais decretos-lei que são surgindo ao longo dos anos. Neles podemos constatar, a título de exemplo, a existências de secções destinadas ao acolhimento dos reclusos na instituição e todos os tramites a serem cumpridos, secções referentes às visitas e às comunicações como exterior, passando pela regulamentação da alimentação dos reclusos e pela realização de atividades ocupacionais, até ao procedimento a ser seguido a quanto da libertação dos reclusos. Ou se quisermos, colocando a questão de uma forma mais simples, percebemos por aqui como a vulgo prisão é um lugar altamente regrado e rigoroso.

Existem em Portugal, atualmente, 49 Estabelecimentos Prisionais espalhados por todo o país, incluindo as regiões autónomas do Açores e da Madeira. Destes, um destina-se apenas a jovens cuja idade aquando do julgamento e qualificação do crime

não permitiram recurso a outras medidas (Estabelecimento Prisional de Leiria), cinco têm alas femininas e um é hospital prisão (Hospital Prisional S. João de Deus).

Capítulo 3. Artes expressivas e o desajustamento social

3.1 Fundamentos das artes expressivas

A arte é tida como um fenómeno fundamental da existência humana que se manifesta numa vasta diversidade de tradições definidas no contexto cultural de determinada sociedade ou civilização (Knill, 2004).

O Homem, por essência, procura o bem-estar e um conforto geral pelo que desde sempre procurou todas as possibilidades ao seu alcance para que tal fosse possível (Gomes, 2011). Assim como, tem dentro de si o espírito criativo e a capacidade para despertar a linguagem artística, esta que é a sua linguagem primária (Santos, 2006). Ou seja, desde tempos imemoráveis que a arte tem sido recurso primordial do Homem, uma vez que já as mais clássicas tribos procuravam na arte proteção e equilíbrio (Bloom, 2005).

Existe, portanto, uma longa e rica história que nos dá conta do “casamento” da arte com o ser humano, no qual a arte permite uma perspetiva mais holista sobre o sofrimento deste ao mesmo tempo que lhe mostra o caminho para o equilíbrio e harmonia (Knill, 2004). Como refere Levine (2004) a arte era entendida como a forma de dar ordem ao fluxo caótico proveniente das experiências vividas, embora esse não fosse o seu único propósito, colocando-se ao dispor do Homem como facilitadora do relacionamento deste consigo mesmo e com o Outro, como forma de comunicação e aprendizagem. E, assim, percebemos que a arte desde os tempos ancestrais estabeleceu uma ligação entre a terapia, a saúde, a religião e ela mesma e que permanece até aos tempos de hoje.

Segundo J. Meerloo (1968, cit. in Halprin, 2003), os rituais tribais são claro exemplo do referido sendo que nestes eram utilizadas a dança e a música como forma de libertação da alma e afastamento dos espíritos malignos, ou como forma de curar qualquer enfermidade de um dos seus membros. Mas, também aqui a arte era parte intrínseca do funcionamento do indivíduo e do grupo servindo, precisamente, como meio de comunicação e forma de passagem de conhecimentos básicos sobre a vida. A própria integração na tribo envolvia uma cerimónia marcada por diversos elementos artísticos, assim como a passagem por diversas etapas da vida, não havendo aqui muitas diferenças para o que ainda hoje fazemos (e.g., celebração do nascimento, casamentos, funerais).

A história da arte e de como esta está presente no desenvolvimento do homem foi também um tema que despertou a atenção de diversos pensadores e filósofos, acabando por dar também continuidade a esta ideia de que a arte vem sendo um tema muito constante e presente na nossa existência. Neste sentido, os contributos da Filosofia revelam-se fundamentais e deles é possível ressaltar alguns, como os dados por Platão, Nietzsche e Heidegger. Estes, possivelmente, dão-nos uma visão mais clara e sucinta de como a arte foi sendo teorizada ao longo dos tempos.

Falando sumariamente sobre estes mesmos contributos, obviamente temos de começar por Platão, o Clássico pensador grego que inicialmente reconhecia na arte, em particular na poesia e na tragédia dramática, grande influência na aprendizagem dos cidadãos da Grécia Antiga e na política e que, posteriormente, a vem repudiar e banir assumindo, assim, uma atitude radical e bastante incomum. No entanto, isto deve-se à própria teorização que Platão concebe sobre o Ser e sobre o mundo, sendo que nesta o Ser é-nos apresentado como alguém que deve procurar a verdade/o real não se limitando ao visível e supérfluo. Passando a conceber a arte como uma disciplina que não conhece o mundo como este é verdadeiramente mas que se limita a mimetizar o que é visível, assim como a reconhecer na poesia uma fonte de tumulto e efeitos nocivos na política que originariam discórdia e caos, decide repudiar a poesia (Levine, 2004).

Posteriormente, Nietzsche, debatendo abertamente as teorias de Platão, vem propor uma nova conceção do Ser e da Arte. Para ele o mundo em que vivemos é o real e qualquer conceito de Ser que conceptualize a eternidade restringe-se a uma tentativa para escapar aos limites da nossa existência. O ser deve, portanto, ser entendido como uma vontade em que o mundo é uma manifestação do desejo “no coração das coisas”, uma vontade que é descarregada em imagens e as quais, por sua vez, contêm a dor do desejo (*ibidem*).

A contribuição de Heidegger passa pela interpretação da origem da arte em termos do trabalho em si/do produto/do resultado, e não do seu criador ou percepção. Para este pensador a arte é arte, o trabalho não é uma mera coisa mas sim o que revela o significado do Ser, pelo que deve ser a arte, ela mesma, uma origem nas vidas dos seres humanos. Heidegger defende que a arte mostra-nos como e o que somos, trazendo a verdade à superfície, sendo que esta (a verdade) pode ser como um evento, uma manifestação no tempo que guia o Homem no seu caminho no mundo, ou pela vida. Enquanto manifestação da verdade a arte possui, então,

capacidade para dar sentido e apontar a direção da existência humana. A esta capacidade o filósofo chamou de *poesis* (poesia), e pertence à existência humana como uma possibilidade essencial ainda que dependa da nossa boa vontade para ficar de lado e assistir às imagens que nos são dadas. Assim, a criação artística obedece à concessão do Ser a qual pode, ou não, vir da espera e da expectativa do artista (*ibidem*).

Na continuidade destes pensamentos, a arte foi-se mantendo parte integrante e fundamental do desenvolvimento humano até que o pensamento cartesiano é introduzido e acaba eles mesmo por conceber novas ideias, nomeadamente, a visão de separação entre corpo e mente, natureza e homem, e objetivo e subjetivo. Criou-se, assim, um pensamento dualista na civilização ocidental que levou a que parte desta, senão a grande maioria, sucumbisse ao pensamento científico e relega-se a arte passando a considera-la superstição, heresia e algo que era demasiado primitivo (*ibidem*).

Isto conduziu a tempos em que a arte tendeu a ser percebida como uma responsabilidade e privilégio de poucos e, conseqüentemente, o poder da arte no bem-estar ou, se quisermos, o poder curativo da arte foi-se perdendo. Ganhou-se, antes, uma valorização mais estética da arte deixando transparecer o nosso materialismo na peça/produto artístico e no artista, bem como é visível como a arte exige que nos posicionemos em confronto ou zangados com o mundo, ao mesmo tempo que evoca grandeza e aspirações (Halprin, 2003).

No século XX dá-se uma reintegração da arte, da sabedoria anciã, como que se retomam as origens e faz-se uma atualização de conhecimentos, competências e desafios; no fundo, recolhem-se princípios das mais diversas áreas resultando não só no rebuscar a arte para o campo da intervenção e das terapias como, também, numa abordagem interdisciplinar da mesma. Tudo isto se deveu ao pós-modernismo e ao seu abrir de horizontes através da transformação das perspetivas culturais que desafiaram, declaradamente, o mecanicismo e o pensamento dualista (*ibidem*).

A criatividade

Como já referido anteriormente, o Homem conta com uma capacidade inata para a imaginação e, portanto, para a criação.

Segundo Knill (2004), a imaginação é o que compõe os sonhos; uma substância espacial e temporal que pode ter um efeito experimental e que é relevante para a compreensão dos aspetos sensoriais desta. Esta é intermodal, o que significa que é absolutamente incorreto ligá-la, ou reduzi-la, a imagens; a imaginação permite-nos ir mais além e experimentar sons e ritmos, movimentos, representar, falar... (Knill, Barba e Funch, 1995, cit. in *ibidem*).

No fundo, o mesmo é dizer que a imaginação tem modalidades que vão emergindo em diferentes domínios, tais como o sonho, o sonho acordado/livre associação, e a arte. Por norma no sonho recebemos a imaginação de uma forma passiva, enquanto no sonho acordado existe um esforço cognitivo no qual nós conseguimos ter algum controlo para o orientar. Já na arte, ou no processo artístico, é onde existem maiores possibilidades de interação intencional com a imaginação, sendo esta um compromisso importante para o ato criativo (Knill, 2004).

A imaginação é, portanto, um conceito central para a compreensão das artes em terapia, uma vez que é a capacidade da mente gerar imagens manifestando-as e moldando a realidade de acordo com estas (Levine, 2004, cit. in Santos, 2006). Knill (2004) acrescenta, ainda, que a imaginação e o jogo são substâncias psíquicas que permitem o nosso equilíbrio, o que implica a noção de que uma metabolização incorreta pode provocar perturbação. Este metabolismo será, então, ativado pela própria atividade criadora pelo que a criatividade representa aqui um grau elevado de saúde emocional em que é possível aceder ao inconsciente (May, 1976, cit. in Santos, 2006).

Mais ainda, Levine (2004) acrescenta que a criatividade conecta-nos por meio de um processo natural a diversos planos (e.g., biológico, espiritual, emocional e mental), sendo que é um impulso inato do Homem no sentido de evoluir. No entanto, é possível que esta seja trabalhada e, portanto, desenvolvida.

O processo criativo encerra em si grande misticismo e riqueza, proporcionando um envolvimento repleto de sensações motivadoras e encorajantes que conduzem ao correr o risco de se expor num processo que se vai tornando interessante e produtivo. Só por si esta já é uma experiência transformadora na medida em que quando “encerrados” na onda criativa se experimenta uma total libertação da energia e expressão, bem como se fica num elevado estado de alerta, o que o nos conecta com o *self*. Este processo possibilita, ainda, a aquisição de uma nova perspetiva, um outro

conhecimento, libertamos a nossa maneira de ser. Ou seja, o processo criativo, como já anteriormente referido, conecta-nos com o inconsciente predispondo-nos às impressões psíquicas que estão distantes no quotidiano; traz-nos material do inconsciente (e.g., imagens, sons, memórias, sensações, ideias) que não está disponível diretamente (*ibidem*).

Em terapia, a criação de arte, ou processo criativo, tem a ver com a experiência, o explorar e o fazer; tem a ver com o trabalhar as experiências sensoriais e através destas e, posteriormente, com o que daí advém. Por outras palavras, o processo criativo convida-nos a explorar, experimentar, a arriscar e lembrar o que vai emergindo, independentemente do que seja. E, tal como na terapia, demanda que se reconsiderem as formas normais de pensar, agir e ser numa busca pela verdade e por significado (*ibidem*). Santos (1991, cit. in Santos, 2006) refere, também, o processo criativo como uma orientação para a ação em que se mobiliza a vontade e a capacidade de resposta criativa, sendo esta última desenvolvida por meio da relação entre a experiência sensorial, a percepção e a exteriorização expressiva.

Assim, percebemos que o inconsciente e a imaginação estão intrinsecamente ligados ao processo criativo. Juntando a imaginação e o inconsciente criamos como que uma ponte entre nós mesmos e a nossa expressão no mundo, sendo que nesta ligação o inconsciente é como que o depósito de impressões que ficaram do passado e a imaginação o que impulsiona a passagem destas para o mundo exterior o que, sumariamente, permite penetrar no nosso mundo interno e no significado do seu conteúdo. Essencialmente, é a imaginação que nos permite viver enquanto seres criativos. Por isso mesmo, a arte é o conjunto destas três dimensões: imaginação, inconsciente e processo criativo (Levine, 2004).

Nascimento da Terapia pelas Artes Expressivas

Inicialmente, o que denominamos hoje em dia de artes expressivas, era chamado de “libertação emocional” o que acentuava a forte natureza expressiva das atividades. Com o avançar da prática, principalmente nas últimas décadas, reconheceu-se a necessidade de integrar à expressão emocional experiências somáticas e *insight* cognitivo (Pearson & Wilson, 2009).

A terapia pelas artes expressivas encontra-se em franco desenvolvimento desde que esta surgiu, na década de 70 quando Shaun McNiff, Paolo Knill, Norma Canner e outros colegas criaram o *Expressive Therapy Program*, em Cambridge,

como parte dos movimentos de modernismo e pós-modernismo, e tendo como fundo as colaborações fenomenológicas de diversos filósofos e psicólogos, assim como a prática anciã da arte (Levine & Levine, 2004; Halprin, 2003).

Em suma, o que estes fizeram foi colocar as tradições ocidentais e orientais relativas à cura pela arte no contexto e na cultura da vida contemporânea criando, assim, uma abordagem radical que combina a arte com a psicologia para proporcionar aprendizagem e expressividade. Propunha-se uma abordagem da arte enquanto aliada no processo terapêutico, ainda que esta utilização da arte não deva ser considerada uma comodidade metodológica da psicoterapia mas, pelo contrário, é necessário que se entenda a terapia pelas artes expressivas como uma escola de pensamento que se preocupa com o ser humano e que transcende as demais teorias metodológicas (Knill, 2004).

Quando esta surge, no domínio das psicoterapias a psicanálise era a terapia de eleição, o que foi, obviamente, aproveitado no domínio da terapia pela arte fazendo-se a integração de técnicas de imaginação. Essencialmente, acontecia que o sujeito explorava o seu inconsciente através da pintura ou desenho, e da livre associação de ideias de uma maneira muito similar à sugerida por Freud na sua abordagem aos sonhos. No entanto, e como temos vindo a perceber, ao longo da história foi-se descrevendo um crescendo no interesse e próprio desenvolvimento da terapia pelas artes expressivas, tendo este sido ainda mais significativo na segunda metade do século XX/início do século XXI com a inclusão de outras abordagens e o crescimento de uma maior sensibilidade para o contexto cultural do cliente (Kaplan, 2007).

A valorização das artes expressivas pela Psicologia

Para o desenvolvimento da intervenção pelas expressões artísticas, também contribuíram os desenvolvimentos ocorridos no âmbito da Psicologia, nomeadamente: a) a valorização da expressão dos afetos como meio de aceder ao inconsciente; b) a ênfase nos aspetos da comunicação não-verbal e nas questões interpessoais; c) conceptualizações referentes à imagem do corpo em que se reforça a ideia de que o movimento edifica uma imagem de corpo mais consolidada, e a utilização de técnicas que permitem o conhecimento do corpo e a comunicação não-verbal; d) a valorização da motivação para criar e do potencial humano e o quebrar dos limites até então impostos à psicoterapia – é “desvalorizado” o diagnóstico e reconhece-se que esta não deve estar focada apenas no tratamento da doença mental; e) o surgimento do

psicodrama; f) o desenvolvimento de técnicas de mediação corporal; g) o surgir da psicologia transpessoal que integram elementos da psicanálise, da psicologia jungiana e da psicologia existencial com outras dimensões filosóficas e “tradições” ancestrais para elevar a intervenção a um plano mais espiritual (Santos, 2006).

Como se percebe, e anteriormente já referido, os contributos iniciais da Psicologia para a terapia pelas artes expressivas, ou mesmo a valorização das expressões artísticas, surge com o movimento psicanalítico cujo precursor foi Sigmund Freud. Este deu o seu maior contributo ao introduzir a noção de inconsciente, bem como desenvolvendo técnicas como a livre associação de ideias e de análise dos sonhos como forma de chegar ao material inconsciente. Chegou à definição da estrutura mental do ser humano criando uma metáfora em que o processo analítico é visto como uma escavação arqueológica e a qual Paul Antze (2001) afirma manter-se atual e ser uma abordagem importante na qual o encontro da criatividade com a memória permite trabalhar através das rotinas quotidianas do sujeito (Halprin, 2003; Kaplan, 2007).

A par desta perspetiva do trabalho de Freud, Alfred Adler apresenta uma perspetiva absolutamente distinta. Este focou-se no efeito percebido pelas crianças ou pelos seus pais das experiências da infância e nas dificuldades em encontrar um significado para elas. Introduziu, assim, a visão holista da pessoa enquanto criativa, responsável e autónoma, o que a tornaria apta para perseguir e alcançar objetivos próprios. A abordagem de Adler sugere que a incapacidade para se avançar/seguir em frente resulta de sentimentos de derrota, ou fracasso, pelo que o trabalho terapêutico com este tipo de pessoas deve encorajar uma mobilização criativa e a tomada de decisões (Halprin, 2003).

A psicologia jungiana, também faz o corte com a abordagem freudiana e desenvolve, portanto, um modelo diferente de conceptualização do inconsciente de acordo com as partes do *self* envolvidas na harmonia ou conflitualidade do jogo de opostos. O inconsciente é como que uma sombra que contém os detalhes mais negros do *self* e que só são expressos através da projeção. Contudo, o inconsciente não tem apenas um lado destrutivo, podendo-se encontrar nele potencial criativo, e é no jogo entre estes dois potenciais que pode surgir a origem de uma perturbação. Por meio da projeção o homem torna-se capaz de reconhecer e atribuir significado ao material proveniente do inconsciente, alcançando consciência dele e transcendência, fonte de conhecimento e compreensão.

Jung reconheceu, então, que trabalhar a mente através de arquétipos, mitos, símbolos e sonhos poderia ser uma melhor opção para o indivíduo. Este considerou os sonhos como uma fonte de revelações com valor positivo, e foi o trabalho de exploração dos sonhos, símbolos, mitos e arquétipos que lhe permitiram o desenvolvimento de modelos da psicologia e da arte (*ibidem*).

No paradigma existencial, que muitos referem ter como pai William James, os nomes que mais se destacam são o de Otto Rank e Rollo May. O primeiro teoriza que a consciência humana é movida por duas preocupações base: medo de viver e medo da morte. Estes medos estão relacionados com a ansiedade do sujeito de estar sozinho e dependente de si mesmo e de se ligar a outros, ainda que, paradoxalmente, se conduza e deseje sentir-se independente e aventura-se. Já Rollo May faz como que uma extensão de Rank e estabelece três premissas principais da psicologia existencial integrativa: a) o ser humano está, por natureza, dividido entre a liberdade e pela limitação; b) esta dualidade promove disfunção; c) o confronto ou a integração da polaridade promove um estilo de vida mais revigorante.

Essencialmente, este é o paradigma psicológico que contribuiu para a noção holística da pessoa e em que se teoriza sobre a condição do homem enquanto fonte de ambiguidade. Como referem Ludwing Binswager (1963, cit. in *ibidem*) e Medrad Boss (1963, cit. in *ibidem*), existem três modos de mundos – o biológico, o relacional e o subjetivo – que devem estar em equilíbrio; quando um destes mundos se sobrepõe aos demais, causa desequilíbrio interno, sendo este reparado utilizando estratégias terapêuticas flexíveis e sensíveis, tais como as artes expressivas.

O movimento humanista levou a psicoterapia ainda mais longe que as anteriores escolas, na medida em que quebrou a barreira e o “estigma” de que a psicoterapia seria indicada para aqueles que apresentam uma perturbação mental. A psicologia passa a ser tida como uma ciência ao dispor de todos e assume-se como promotora de formas de vida mais saudáveis em que se explora o potencial do homem através da identificação de condições que elevem a criatividade e o crescimento.

No entanto, talvez seja a psicologia de Gestalt que desenvolveu um maior número de teorias que servem como fundamentos da teoria e da prática da terapia pelas artes expressivas. O paradigma de Gestalt conceptualiza que a “expressão comportamental revela diretamente na percepção” (Arnheim 1972, p.58, cit. in Halprin, 2003), tendo como base o princípio do isomorfismo que postula o processo assume

uma forma de expressão, seja física, mental ou emocional, é semelhante na sua estrutura e organização a todos os outros, o que significa que a expressão corporal corresponde a um estado emocional e mental semelhante. Isto enaltece, assim, o significado da realidade metafórica e demonstra a diversidade de meios de artes expressivas que revelam a vivência do sujeito que cria, bem como têm um impacto revelador no observador.

A psicologia de Gestalt acrescenta, ainda, a Teoria de Field, que juntamente com o princípio do isomorfismo sustenta a noção sobre a compreensão e o explorar as experiências sensoriais, percepções e expressividade trabalhando com uma variedade de meios artísticos na análise do processo psíquico (Halprin, 2003).

Ao analisarmos a história das terapias pelas artes expressivas percebemos, então, como houve uma crescente valorização das mesmas pela psicologia. Contudo, esta valorização parece ter sido enfatizada com a queda do paradigma biomédico, sendo que também esse foi um marco que terá contribuído para uma perspectiva mais holista do homem; bem como, a própria alteração das políticas de saúde contribuíram para a integração de atividades e medidas promotoras da responsabilização de cada um pela sua qualidade de vida e, com isso, incentivado a arte a uma intervenção mais abrangente (Gomes, 2011; Leckey, 2011).

3.2 As diferentes modalidades de artes expressivas

Como acabamos de verificar no capítulo anterior, assistimos ao reconhecimento da arte enquanto terapia quer pela Medicina, quer pela Psicologia. Esta intervenção pela arte é algo complexo e que exige um equilíbrio entre a estética e a linguagem psicológica, e não apenas a arte pela arte; há a exigência de planeamento da intervenção como em qualquer outro tipo de psicoterapia já que aqui a arte deve ser assumida como uma função cognitiva (Arnheim, 1986, cit. *in* Santos, 2006). Reconhece-se, portanto, que as expressões artísticas quando em interação com as forças autorreguladoras da psique elevam-se a psicoterapia, dado que a sua utilização permitem que esta (a psique) se expresse através da criação artística (Newham, 2004, cit. *in ibidem*). Ou seja, a arte facilita a chegada ao psiquismo de uma forma que por meio da verbalização não é possível.

Segundo Levine (2004), a arte consegue reunir de uma forma singular características específicas de rituais, a imaginação e um mundo de sonho criando, assim, condições para envolver aspetos cognitivos com o consciente como na livre

associação. Contudo, esta é disciplina na medida em que adota um determinado ritual, num certo espaço físico e temporal; e é aqui que esta acaba por se demarcar das demais psicoterapias.

As terapias pelas artes expressivas, ao longo do seu processo, integram diversas modalidades de terapia pela arte, sendo que em todas existe marcadamente a influência da psicologia, daí que tudo passe por alargar os conhecimentos e a compreensão da mente humana (Santos, 2006, Pearson & Wilson, 2009). Procura-se fazer uma abordagem intermodal, ou interdisciplinar, recorrendo-se a todas as artes de maneira a criar potencialidades para uma mudança positiva, sendo que o processo de criação artística é visto duplamente: como uma forma de questionar pessoal e enquanto meio para a transformação/mudança terapêutica (Atkins, Davis e Atkins, 2011; Degges-White & Davis, 2001; Pearson & Wilson, 2009).

Em suma, as terapias pelas artes expressivas, são marcadas pelas já referidas dinâmicas entre a expressão artística e os processos psicológicos, e é nestas que se exploram problemas, possibilidade de insight e a mudança. Ainda que aqui o que mais define é ser uma intervenção pela arte e que pressupõe, claro está, uma criação artística, torna-se fundamental que não se enfatizem aspetos estéticos nem sobre o produto, como forma de não criar dissociação entre o mundo interno do indivíduo e os aspetos apresentados no veículo expressivo (Santos, 2006; Atkins, Davis e Atkins, 2011; Degges-White & Davis, 2001).

Assim, e assumindo uma perspetiva dinâmica, o trabalho do terapeuta é o de enriquecer tanto quanto possível a área onde as dinâmicas acontecem (as experiências transacionais), de maneira a que o trabalho criativo potencie uma experiência reparadora que, por sua vez, guia o sujeito rumo à integração das relações de objeto fragmentadas e desligadas do *ego* (Santos, 2006). Gladding (1998, cit. in Pearson & Wilson, 2009) acrescenta que o trabalho através das artes expressivas incrementa a construção de melhores conexões internas devido à ativação de nova energia; enriquece e expande o *self* por meio da criatividade, bem como estabelece uma nova conceção de *self* e permite maior objetividade visível posteriormente na vida pessoal.

Por aqui facilmente se percebe que as vantagens de integrar a expressão artística na intervenção são inúmeras, pelo que não é de admirar que esta esteja em franca expansão e que, desde o seu início, o seu domínio, ou abrangência de trabalho,

tenha sido alargado passando de uma terapia utilizada mais a nível individual para um alargamento ao grupo. Também se assistiu à sua extrapolação do “ambiente médico”, passando a ser uma intervenção por excelência com diversas instituições comunitárias, levando ajuda a outro tipo de populações (Pearson & Wilson, 2009; Atkins, Davis e Atkins, 2011; Degges-White & Davis, 2001).

Contudo, e ainda que haja evidências claras dos benefícios pessoais e sociais das terapias pelas artes expressivas, os estudos até agora feitos são escassos e pouco rigorosos, havendo a necessidade de se desenvolver este aspeto científico (White, 2009, cit. *in* Leckey, 2011).

Sintetizando, é possível referir que a arte permite-nos um olhar em perspetiva sobre determinado conflito interno na medida em que provoca um distanciamento intencional que torna praticável um discurso consciente com o material que estamos a trabalhar. Ou seja, o nosso ser e o que nos vai na alma fala-nos através das imagens, dos desenhos que criamos, do movimento/da dança, da poesia... É quando descobrimos uma maneira de escutar as suas mensagens, que nos deixamos mudar por estas, que nos atrevemos a confrontar as nossas sombras nas quais percebemos as histórias passadas e permitimos que novas emergjam. O nosso ser fala-nos por meio da arte e é neste processo de tomada de consciência e aceitação do diálogo transformativo que a arte revela o seu cariz terapêutico e a vida se mostra a melhor obra de arte (Halprin, 2003).

A arte assume, então, diversas formas e meios mas, quando o propósito extravasa a criação artística como é o caso existe um conjunto de modalidades que são primordiais no uso das artes expressivas para fins terapêuticos. Falamos, portanto, das artes visuais, da música, da dança/movimento, do drama e da escrita expressiva (Degges-White & Davis, 2001).

Quando falamos desta aplicação da arte enquanto terapia falamos, portanto, de terapias expressivas. Estas recorrem a técnicas cujo objetivo máximo é o de promover estabilidade pessoal, maior atenção e regulação emocional, e uma aplicação integrada e criativa de *insight*, daí que estas tenham sido pensadas de maneira a tocarem diferentes tipos de inteligência (Pearson & Wilson, 2009). As diferentes combinações de métodos de ação que constituem a prática das terapias expressivas podem ser categorizadas nas seguintes áreas principais:

- Estabelecer relação – já Lambert (1992, cit. in *ibidem*) e Wampold (2001, cit. in *ibidem*) referiam que a atividade mais crítica da terapia mas, também, a mais importante para todo o processo é a criação de relação terapêutica. Aqui não é exceção sendo que o terapeuta pode recorrer a uma série de exercícios que estimulem a criação de uma ligação.
- Desenvolver consciência própria/o autoconhecimento – procura-se que o individuo se conheça a si mesmo e aos seus sintomas, numa tentativa de reconhecimento atempado dos problemas e intervenção adequada. Analogamente trabalha-se com o individuo como se o seu intrapessoal fosse um semáforo, encorajando-se a inteligência emocional que permita o reconhecimento de quando tudo está bem (sinal verde) ou de quando o conflito é latente (sinal amarelo e vermelho).
- Processar emoções – o recurso a métodos projetivos como a externalização e a atividades integrativas proporcionam o concluir de reações por expressar e não transformados.
- Autoaprendizagem transformadora do simbólico e da metáfora – promovem-se atividades que envolvem concretizar e expressar estados internos através de formas simbólicas, sendo que o recurso a símbolos, ao role-play e ao trabalho de sonhos, juntamente com a autodescoberta que se auxilia da metáfora para fazer a ligação a experiências passadas, pode aumentar o autoaprendizagem e a comunicação.
- Aumento de autoestima – procura-se promover uma autoestima positiva e saudável, bem como um discurso que saliente aspetos positivos do *self*. Para tal recorre-se à visualização, ao uso de símbolos que façam sobressair trunfos/características pessoais positivas, ao role-play e a exercícios de reconstrução das narrativas de vida.
- Apoio à integração – estas atividades sustentam uma ligação entre o corpo e a mente, bem como reforçam as barreiras entre o processo e o que é relativo ao dia a dia.
- Promoção da literacia emocional – que de entre outros métodos, pode ser fomentada por exercícios como a criação de mandalas, listagem de sentimentos, o use de cores e/ou linhas/formas e a criação musical. Quando se adquire esta capacidade de literacia emocional o cliente sente-se mais liberto para comunicar as experiências emocionais, bem como para as processar, aprender e compreender (O'Brien e Burnett, 2000, cit. in *ibidem*).

Em suma, as terapias expressivas exercem influência, direta e indiretamente, nas três dimensões fundamentais do homem – intrapessoal, interpessoal e transpessoal – na medida em que promove capacidade para lidar com o mundo emocional através do autoconhecimento, se foca no relacionamento do sujeito com os outros, e potencia uma inteligência existencial que o habilita a compreender e trabalhar as questões mais relacionadas com experiências metafísicas (Pearson & Wilson, 2009; Degges-White & Davis, 2001).

Seguidamente, apresentamos uma breve síntese das três principais modalidades de terapias pelas artes expressivas.

Música

Fazendo parte do leque das diversas modalidades de arte, também a música se apresenta como uma produção natural cujo desenvolvimento tem acompanhado o próprio desenvolvimento humano. A sua produção e utilização pelo homem remonta a tempos imemoráveis, principalmente porque nesta se procurava uma forma de despertar os sentidos e acalmar corpo e alma (Gomes, 2011).

Não é raro, portanto, que se afirme que a música é essencial à vida e que esta representa um veículo fundamental na procura e atribuição de significado a muito do que o homem experimenta, além de que é algo comum a todos, independentemente da cultura, que contribui para o processo de identidade dos sujeitos e os aproxima já que podemos não falar a mesma língua mas partilhar o mesmo gosto musical (Crozier, 1997, cit. *in* Tinsley, Wilson & Spencer, 2010). Isto remete-nos para a música enquanto elemento ao serviço de todos nós, enquanto construção social e comunitária (Gomes, 2011).

Mas e se nos perguntarem o que é a música, conseguimos responder? Encontrar uma definição de música não é tarefa fácil ainda que todos nós conheçamos música e a tenhamos ao nosso redor. Possivelmente tentaríamos responder da perspectiva de um músico e diríamos que é um conjunto de sons e pausas, tocados por determinados instrumentos, de maneira a formar uma qualquer uma sequência a que chamamos de melodia, ou entrávamos num plano mais filosófico e poderíamos até citar Nietzsche e afirmar que a vida sem música não faz qualquer sentido. Em ambos os casos estaríamos certos pois, se a música é esse combinar de sons e pausas que formam uma determinada melodia, também é, como temos visto, algo bem presente na nossa existência e é nela que assume quase que as funções de um indicador nos

nosso estado emocional e mesmo físico, do nosso equilíbrio interno, bem como da disponibilidade e capacidades pessoais. A música influencia o homem e consegue chegar-lhe de maneira a permitir que no íntimo deste se ampliem espaços destinados à mudança (Benenzon, 1997, cit. in *ibidem*). Podemos ainda acrescentar que esta deve ser percebida enquanto facilitadora de comunicação e, por sua vez, de conectora das pessoas aos mais diversos níveis. (Bergold e Alvim, 2009, cit. in *ibidem*; Hamel, 2006, cit. in *ibidem*).

É partindo desta longa história de utilização da música enquanto forma de comunicação, prazer, o alívio do *stress* e cura de doenças que nos tempos mais recentes se foi desenvolvendo a disciplina da musicoterapia. Efetivamente, os estudos feitos sobre a aplicação terapêutica da música demonstram que este não é um método novo, sendo que o que aconteceu foi que se redescobriu esta (*ibidem*; Bunt, 2005).

Poder-se-á dizer que a grande viragem acontece só no final do século XX e muito deste movimento deveu-se aos trabalhos pioneiros de Canon Harford, em 1891, com pacientes dos hospitais de Londres. O projeto desenvolvido por este foi denominado de The Guild e consistia, essencialmente, na utilização da música para acalmar os pacientes destes hospitais. Sendo um projeto novo, este recebeu bastante notoriedade e atenção por parte de outros músicos e dos *media*, gerando-se assim um pequeno reboliço em torno do feito e a pretensão de se alargar este programa a outras zonas do país (*ibidem*).

Ao longo desse período a música era utilizada, como referido, para elevar a moral, como se fosse um auxílio à convalescença dos pacientes mas, também, como entretenimento dos mesmos. Os médicos convidavam músicos para tocar para um grande número de pacientes tendo como pressuposto para esta ação a ideia de que isto ajudaria de alguma forma na ativação das funções metabólicas e lhes aliviaria o *stress*. Por outras palavras, o pensamento presente era o de que a música nada mais poderia fazer senão bem aos pacientes, pelo que não havia porque não seguir com este tipo de intervenção (*ibidem*).

O mesmo acabou por acontecer nos Estados Unidos da América por altura da Segunda Guerra Mundial, quando o fluxo de doentes hospitalizados aumentou significativamente e se começou a implementar a prática de chamar músicos e professores de música para trabalharem nos hospitais com os veteranos, ainda que não existisse muito consenso na comunidade médico-científica quanto a esta prática.

Contudo, isto acabou por impulsionar o desenvolvimento da musicoterapia na medida em que contribuiu para que se estabelecesse uma forma de avaliar e sistematizar o trabalho que realizavam e o impacto deste no comportamento dos pacientes, bem como a analisar os benefícios de qualquer intervenção pela música efetuada em planos de tratamento específicos (*ibidem*).

Posteriormente, entre 1940 e 1950, o entendimento dos benefícios da música em pacientes clínicos tornou-se inegável e conduziu à formação académica nesta especificidade do uso da música, o que envolvia a aquisição de conhecimentos sobre procedimentos e funcionamento médico, assim como na área da psicologia. Neste percurso algumas datas são de destacar, tais como:

- 1945 – criação do primeiro comité para a musicoterapia, pelo National Music Council;
- 1946 – na Universidade do Kansas realiza-se o primeiro curso académico de musicoterapia;
- 1950 – criação da National Association of Music Therapy;
- 1971 – criação da American Association of Music Therapy.

No Reino Unido, após os trabalhos de Harford a música enquanto terapia sofreu com as críticas que se levantaram, reerguendo-se mais tarde com Juliette Alvin, aquela que viria a ser considerada a verdadeira precursora da musicoterapia neste país. Assim, só em 1958 surge a primeira instituição que regulamenta a prática da musicoterapia, sendo esta a Society for Music Therapy and Remedial Music, hoje designada de British Society for Music Therapy. A esta juntaram-se mais algumas datas significativas:

- 1968 – na Guildhall School of Music and Drama realize-se o primeiro curso académico de musicoterapia, conduzido por Alvin;
- 1974 – realização do primeiro curso académico conduzido por Paul Nordoff e Clive Robbins no hospital Goldie Leigh, e Londres;
- 1976 – formação da Association of Professional Music Therapists;
- 1981 – desenvolvimento de um novo curso académico desenvolvido por Elaine Streeter na Southlands College.

De entre estas datas o ano de 1980 é marcado pela discórdia levantada quando politicamente se procuram tomar medidas quanto aos salários dos musicoterapeutas e se abarca a intervenção segundo este método na área da terapia ocupacional. Os musicoterapeutas não aceitavam esta equiparação por considerarem que em nada fazia sentido e reconheciam que a sua área necessitava de uma estrutura independente. Este foi mais um marco fundamental na evolução histórica na musicoterapia, uma vez que, após defesa da sua posição e do debate com os membros da Câmara dos Comuns os profissionais desta área conseguiram ver reconhecido o seu trabalho como terapêutico e elevado ao trabalho desenvolvido por outras áreas como a terapia ocupacional, o que lhes concedeu notoriedade (*ibidem*).

Em suma, Schneider et. al (n.d., cit. in *ibidem*) avançam que existem três estágios principais no desenvolvimento da musicoterapia nos Estados Unidos da América. Um primeiro em que é dada uma grande ênfase à música sem que haja um genuíno reconhecimento do papel do terapeuta; o segundo é relativo ao desfocar da música em prol do terapeuta numa procura pelo desenvolvimento desta relação; e o último é marcado por uma posição que se situe no meio dos anteriores dos estágios – a necessidade é a de contrabalançar os dois extremos e perceber que quer a música quer o terapeuta são papéis fundamentais na musicoterapia. No Reino Unido, esta divisória não se fez sentir, tendo sido sempre reconhecido o papel central de ambos (música e musicoterapeuta).

No entanto, toda esta discussão em torno de o quê, ou quem, é que é central na musicoterapia remete-nos para a sua definição. Procurar por uma definição desta disciplina pode ser uma tarefa bastante complexa devido aos vastos contributos de autores mas, também, porque esta está relacionada com os diferentes países onde se desenvolve não ficando imune ao impacto da música e da história cultural dos mesmos. Por isso mesmo esta é uma questão que tem preocupado os profissionais ao longo da história e isso acabou por impulsionar o trabalho de Kenneth Bruscia (n.d., cit. in *ibidem*) na busca por uma definição. O resultado foram três principais significações que, na sua essência, descrevem a musicoterapia enquanto: processo sistematizado de intervenção no qual o terapeuta ajuda o cliente a alcançar o bem-estar, socorrendo-se para isso de experiências musicais e da relação que com este desenvolve; uma ferramenta de trabalho na qual se estabelece uma relação entre terapeuta e cliente e é esta que permitirá a verificação de mudanças na condição do cliente e em como a sessão se desenvolve, e na qual a partilha da experiência musical

conduz à prossecução de objetivos terapêuticos; o uso do som e da música numa relação que se estabelece e vai desenvolvendo com o cliente, como forma de apoiar e incentivar o bem-estar físico, psicológico, social e emocional.

Em Portugal, a Associação Portuguesa de Musicoterapia apresenta-a como uma prática em que a música e/ou os seus elementos são utilizados num processo estruturado cujo objetivo é o de auxiliar e impulsionar a comunicação, a relação, a mobilidade, a expressão, e demais objetivos terapêuticos que estejam relacionados com as necessidades a nível emocional, físico, mental, sociais ou cognitivas do cliente. Isto é, a pretensão é a de fomentar potencialidades, ou reajustar as capacidades do sujeito, de maneira a que sejam alcançadas melhorias a nível intra e interpessoal e que, por sua vez, este adquira melhor qualidade de vida (Costa, 1998, cit. in Gomes, 2011).

Benenzon (1984, cit. in *ibidem*) fala na musicoterapia enquanto ciência com duas potencialidades inerentes:

- Científica – é uma especialidade que estuda e investiga a relação som-ser humano de forma a encontrar os elementos de diagnóstico e os métodos terapêuticos desta;
- Terapêutica – é uma disciplina que utiliza o som, a música e o movimento para facilitar a comunicação sendo a finalidade disto delinear por meio destes o processo de transformação do paciente.

A mesma dualidade é feita pelos autores contemporâneos Bergold e Alvim (2009, cit. in *ibidem*) e Sacks (2008, cit. in *ibidem*), afirmando estes que a musicoterapia une a arte à ciência, passando a música a adquirir uma dimensão terapêutica que se alia à sua dimensão artística. Mais acrescentam que essa união facilita a multidisciplinaridade e uma compreensão do homem segundo o ponto de vista biológico e psicológico, assim como potência o carácter social colocando-o em interação com o meio.

Percebe-se assim, que o objetivo nunca é a música mas sim a descarga de energia e tensões acumuladas que afetam o equilíbrio do sujeito, é o aliviar do sofrimento psíquico conseguido através da produção do som, conseguir expressar-se e comunicar (Sousa, 2005, cit. in *ibidem*). Todo o processo acaba por ser também de descoberta do próprio, onde é possível libertar e explorar sentimentos dos quais, inclusivamente, pode não se ter consciência (Fregtman, 1989, cit. in *ibidem*).

Em termos científicos, os estudos recentemente realizados (Brader, 2011; De Nora, 2000, 2003; Dillon, 2006; Hallam, 2001; Lee, 2010; Sacks, 2006; Wiltermuth e Heath, 2008) vêm defender as potencialidades terapêuticas da música e a verdade é que desta conseguem-se adquirir um conjunto diverso de benefícios aos mais diferentes níveis e dimensões (Mota, 2011). Pode-se afirmar que a música impulsiona não só a comunicação mas, também, a memória e a capacidade motora (Mourão, 1996, cit. in Gomes, 2011). Segundo Corte e Neto (2009, cit. in *ibidem*) isto acontece porque o nosso sistema nervoso pode ser comparado aos instrumentos de uma orquestra que podem ser todos trabalhados e afinados para que haja uma sincronização entre todos, bem como a música é algo que desperta prazer e gratificação pessoal, evocando assim a expressão livre de emoções sem que haja uma verdadeira exposição (Leinig, 1977, cit. in *ibidem*).

Entre outros métodos, é possível em musicoterapia recorrer ao ritmo da música trabalhar a motricidade humana pois técnicas como a exploração da pulsação permitem o despertar da consistência rítmica natural no homem mas que pode não ter sido desenvolvida ou perdida na sequência de uma qualquer experiência. Assim como, através da harmonia de uma música se podem trabalhar os níveis sensorial, afetivo e cognitivo. Já a melodia parece estar diretamente relacionada com as emoções podendo funcionar como apaziguadora em situações ou experiências particularmente perturbadoras e/ou ansiogêneas e redutora de estados de ânimo negativos (Sousa, 2005, cit. in *ibidem*; Boothby & Robbins, 2011).

Talvez por isto, por ser possível adequar cada elemento da música a um benefício direto, existem autores que defendem que o musicoterapeuta deve analisar os elementos específicos da música antes de os utilizar em sessão de forma a fazê-los coincidir com os objetivos terapêuticos (Heal, e Wigram, 1993, cit. in Gomes, 2011).

No fundo, e num sentido mais lato, a musicoterapia promove a saúde e o bem-estar do indivíduo capacitando de uma maior consciência de si mesmo e do que o rodeia. Sendo este o maior benefício, podemos depois desconstruí-lo em ganhos como a maior capacidade de expressão de emoções, maior organização do mundo interno e autoconhecimento, mais facilidade de comunicação e maior integração social (Tesser, 2009, cit. in *ibidem*; Sacks, 2008, cit. in *ibidem*).

Dança/Movimento

O movimento pode pensar-se enquanto linguagem primária do corpo e é o corpo que reflete a nossa condição humana, o nosso ser como humano. Em termos físicos o corpo demonstra de forma absoluta e estruturada quem somos, pelo que cada função e parte deste se pode compreender como uma metáfora para a expressão do nosso ser. Isto é, se atendermos não só ao nosso corpo como, também, à sua linguagem expressa pelo movimento conseguimos voltar a nossa atenção para a sensação, a postura, os gestos e os pensamentos de uma forma concreta. Mais ainda, podemos afirmar que o nosso corpo tem em si guardado toda a nossa história de vida, uma vez que, este funciona como um escudo protetor do nosso mundo interno. Ou seja, quando algo externo gera *stress* e/ou ansiedade isto afeta o corpo e, posteriormente, cria angústia e desequilíbrios que se irão refletir emocional e psicologicamente (Halprin, 2003).

Em suma, a filosofia presente por detrás desta noção é a de que tudo o que são experiências de vida do sujeito podem ser acedidas e ativadas pelo movimento corporal pois, sendo o movimento a linguagem primordial do corpo, este vai transportar-nos até aos mais profundos sentimentos e memórias. Por seu turno, isto possibilita a passagem desta informação para um plano mais consciente e, consequentemente, desenvolve o *insight* do sujeito e predispõe para mudança (*ibidem*).

Este é o princípio base da terapia pelo movimento e da dança terapia, uma área tão vasta como complexa, pouco conhecida, cujo desenvolvimento é relativamente recente e teve origem no Reino Unido (Payne, 1991). Contudo, para percebermos como se chegou à terapia como nós a conhecemos é necessário lembrar que em tempos ancestrais a dança e o movimento havia estado muito presentes nos aspetos culturais das civilizações (Halprin, 2003).

As culturas que sucederam as denominadas culturas pós-tribais a dança ficou reduzida a algo meramente representativo e destinado ao entretenimento, só sendo retomado o pressuposto terapêutico da dança no início do século XX com a emergência da dança moderna que gerou uma quebra com as orientações clássicas trazendo novas abordagens à dança e ao movimento (*ibidem*). No centro desta mudança estava uma longa investigação sobre a pertinência da dança/movimento enquanto poderoso meio de autoexpressão criativa e de psicoterapia. Iniciou-se,

assim, a articulação da dança ao trabalho com o corpo e a mente, e explorou-se a relação entre o movimento expressivo e o conteúdo psicológico ao serviço da promoção da expressividade autêntica (*ibidem*).

Relativamente aos precursores desta disciplina, François Delsarte e James George Frazer são apontados como os primeiros, tendo Delsarte contribuído com a observação dos movimentos inconscientes e Frazer com o seu estudo antropológico da dança que inspirou uma renovação do mito, do mágico e da espiritualidade na dança moderna (Frazer, 1922, cit. in *ibidem*; Levy, 1988, cit. in *ibidem*). Seguiram-se nomes como Mary Wigman, Isadora Duncan, Martha Graham e Ruth Saint-Denis que, influenciadas pelos anteriores, se dedicaram a este movimento e se focaram na ideia e experiência do “corpo livremente dançantes” por meio da expressão das emoções ligadas ao mito, ao ritual e à espiritualidade. Procuravam, assim, explorar como poderia o movimento revelar o inconsciente, interpretar comportamento e facilitar a mudança (Jahner, 2001, cit. in *ibidem*).

Posteriormente, juntaram-se a estes Rudolph Laban, Margaret H'Doubler, Mabel Ellsworth Todd e Irmgard Bartenieff que contribuíram para o desenvolvimento de métodos em que o movimento e dança se pudessem incorporar no processo educacional, tanto como prestaram um outro contributo ao unirem a dança/movimento enquanto arte e ciência, analisando a ligação entre os aspetos estruturais, funcionais e emocionais do movimento (*ibidem*).

Todos estes contributos para a emergência da dança/movimento enquanto terapia teriam sido em vão se não tivessem ocorrido também contributos no domínio da psicologia (*ibidem*; Santos, 2006). De entre os diferentes aspetos do desenvolvimento desta área científica que validavam a importância da dança para a intervenção a nível psíquico salientam-se os seguintes:

- a valorização da expressão dos afetos como meio de aceder ao inconsciente – foram fundamentais as contribuições de Freud (introdução associação livre e do trabalho dos sonhos como formas de aceder ao mundo inconsciente, reconhecimento da ligação entre corpo e emoções); Adler (teorizou sobre como o homem utiliza corpo e mente para alcançar objetivos de vida e definiu o conflito em termos de movimento); Jung (sugere o método de trabalho de imaginação ativa por meio da exploração de sonhos, símbolos, mito e o valor do inconsciente); Reich (foca-se na linguagem expressiva do

corpo e introduz o conceito de “armadura defensiva” e o uso da manipulação corporal para acesso ao material psíquico reprimido);

- a ênfase atribuída à comunicação não verbal e aos aspetos interpessoais;
- desenvolvimento de conceptualizações relativas à imagem corporal como a de Schilder que reforça o pressuposto de que o movimento é útil e contribui para a construção de uma imagem do corpo mais consistente, e a de Pearls cuja técnica terapêutica passava pelo conhecimento do corpo, o diálogo e a explicação de experiências recorrendo a formas não verbais;
- a valorização da motivação criativa e do potencial humano, e o movimento antipsiquiatria de Carl Rogers e Maslow que conduziu a uma abordagem das perturbações mentais num contexto não analítico e de anti diagnóstico;
- o desenvolvimento do psicodrama por J. L. Moreno;
- o desenvolvimento de técnicas de mediação corporal.

A conjugação destes diferentes contributos permitiu, então, que se chegasse à dança/movimento terapia cuja proposta de abordagem passa por ensinar ao sujeito uma prática que lhe permite aceder e compreender as mensagens que o corpo vai mandando de acordo com o que vai acontecendo na sua vida (Halprin, 2003).

Assim, podemos entender a dança terapia, ou a terapia pelo movimento, enquanto disciplinas que privilegiam o corpo como meio de expressão, reflexão e transformação. Ao trabalharem com a arte e o processo criativo como um paradigma para terminar com o sofrimento, o foco está no processo em si e no que dele emerge em termos de insight (*ibidem*; Payne, 1991). Toda a prática se rege, então, pelos seguintes princípios:

- O corpo é o veículo para a consciência;
- Existe uma relação entre o físico, as emoções e os pensamentos;
- Sensações corporais, a postura e os gestos refletem a nossa história e a nossa forma de ser;
- Quando nos envolvemos em experiências de movimento/dança revelamos os padrões e os percursos das nossas vidas;

- Quando estamos a trabalhar com arte estamos simultaneamente a trabalhar algo na nossa vida;
- A forma como se trabalha como artistas ensina-nos sobre como nos relacionamos connosco mesmos, com os outros e com o mundo;
- Quando ativamos imagens positivas através da arte, estamos a criar imagens e modelos que se podem tornar forças condutoras para a nossa vida;
- Assim como aprendemos a trabalhar com os princípios da criatividade e a praticar arte, estamos aptos para aplicar o que aprendemos a todos os aspetos de nós mesmos e aos desafios quotidianos.

Por aqui se entende, então, que o leque de vantagens destas modalidades é vasto permitindo, não só que o individuo consiga viver com o seu sofrimento encontrando alívio na atividade criativa mas, também, que se explorem sentimentos e emoções de uma forma construtiva que impulsiona o crescimento mais próximo daquilo que é o nosso potencial como ser humano. Ou seja, é potenciado um maior autoconhecimento, uma maior autoestima e autoconfiança que conduzirão a uma maior responsabilização do individuo por si mesmo e a uma maior abertura à socialização (Halprin, 2003; Kevanaugh, 1997, cit. in Santos, 2006).

Drama

A definição de drama terapia, à semelhança das demais terapias pela arte, não reúne consenso internacional, também esta variando de acordo com o país em que se realiza. Contudo, tem-se procurado por uma definição mais abrangente e simplificadora da natureza desta terapia. É, então, neste sentido que a Associação Britânica de Drama Terapia (2004, cit. in Jones, 2007) a apresenta como o uso intencional dos aspetos terapêuticos do drama e do teatro, sendo este um método de trabalho e de jogo que por meio da ação facilita a criatividade, a imaginação, a aprendizagem, o amadurecimento/desenvolvimento e o *insight* do cliente.

O mesmo afirma o drama terapeuta Emunah (1994, cit. in *ibidem*), referindo que a drama terapia não é mais do que o uso intencional e sistemático do processo dramático com o objetivo de alcançar a mudança e o crescimento/desenvolvimento psicológico. Para tal, recorrem-se a ferramentas provenientes do teatro e os objetivos estão enraizados na psicoterapia. Ou seja, existe esta clara relação entre a psicologia, podendo inclusivamente a drama terapia ser praticada segundo praticamente qualquer

quadro teórico das escolas de psicoterapia, e o teatro ao qual se vai beber do seu património próprio muito rico e único as fontes conceptuais do teatro e as suas técnicas como são o psicodrama, o jogo dramático, o *role play*, e o ritual dramático, entre outras. Esta é uma disciplina que envolve o drama e a intervenção terapêutica, e é precisamente através desta ligação que se chega à mudança pois todo o seu potencial é utilizado para refletir e transformar as experiências de cada um de forma a ser mais acessível a sua expressão e o seu trabalho. Cria-se uma ligação entre o mundo interno do cliente, o problema e a atividade dramática e é através desta que o sujeito dará sentido à sua vida (Barry, 2006, cit. in *ibidem*; Landy, 2006).

Ainda que focada no drama, esta não é uma terapia “fechada”, ela adota uma abordagem multidisciplinar que permite o recurso a outras artes (Jones, 2007). A sua prática é, em termos de *setting* e público-alvo, semelhante às demais terapias o que significa que, também, aqui encontramos uma disciplina que pode ser realizada em grupo ou individualmente, que por norma se realiza dentro de uma determinada comunidade, podendo o local variar (escolas de ensino especial, prisões, centros de reabilitação, instituições de saúde mental, centros familiares), e que segue uma planificação em termos de sessões, bem como um código de conduta que deve ser aplicado pelo drama terapeuta e explicado devidamente aos clientes. Contudo, este método tem algumas particularidades:

- permite trabalhar três dimensões temporais (passado, presente e futuro);
- dá uso ao espaço e ao ambiente em que se desenvolve;
- possibilita o movimento e o recurso às demais faculdades de características do homem (voz, cheiro, presença física);
- Vê e “cuida” o homem por inteiro no processo, não fazendo a separação entre corpo e mente (Allen & Krebs, 2007).

Além da drama terapia como aqui a temos explorado, existem três género de terapia pela arte que se enquadram dentro desta. São eles: o psicodrama, o sociodrama e o narradrama.

Psicodrama e Sociodrama

O Psicodrama nasce de uma abordagem sócio psicométrica criada por Jacob Levy Moreno, no final dos anos 30. Esta pode ser entendida como o conjunto de

métodos e teorias desenhado para ser aplicado a grupos de psicoterapia. Nestes grupos, em vez de se falar sobre os problemas, os pacientes eram ajudados a encenar as situações problemáticas e, no diálogo direto e na associação da energia física, estes chegavam a fortes níveis de *insight*, a catarses emocionais e, inclusivamente descobriam uma forma de solucionar esses mesmos problemas (Blatner, 2003, cit. in Shaughnessy, 2003; Ramalho, 2010; Vicente, 2005). O foco principal é sempre o indivíduo e a sua história pessoal (Garcia e Buchanan, 2000, cit. in Garcia, 2010).

Esta psicoterapia surge como uma reação aos métodos até à data utilizados e que Moreno considerava individualistas e racionalistas, pelo que deu primazia ao estudo do homem na relação e enquanto ser bio-psico-social, não deixando aquém a dimensão religiosa, criando assim uma abordagem que engloba a arte e a ciência fazendo uso do que ambas têm de mais benéfico para o ser humano (Ramalho, 2010).

Na sua essência, o objetivo geral do psicodrama é fazer com que o indivíduo procure alcançar uma existência autêntica, espontânea e criativa, sendo as técnicas utilizadas e as teorias colocadas em segundo plano comparativamente à pessoa e à importância da relação terapeuta-cliente (*ibidem*). Assim, o método psicodramático pode ser entendido como um método aberto e, portanto, nada caótico ou desordenado e que, pelo contrário, permite acompanhar o mundo que, como se sabe, está em constante movimento de criação (Goncalves, et. al, 1988, cit. in *ibidem*).

Em suma, o psicodrama é uma abordagem de transformação no «aqui e agora», através da dramatização de situações-problema segundo regras e técnicas que potenciam a criatividade e a espontaneidade e onde a realidade sempre opera, onde a realidade psíquica é ampliada e se dá expressão às dimensões inconscientes, ou subconscientes, da vida do protagonista (Kellermann, 1992, cit. in *ibidem*). Como tal, o psicodrama enriquece o paciente com uma experiência nova e mais ampla da realidade (Moreno, 1926, cit. in *ibidem*).

Contudo, segundo Blatner (2003, cit. in Shaughnessy, 2003) esta forma de intervenção apresenta alguns pontos fracos, nomeadamente no que respeita ao facto de não ser totalmente salvaguardado de más e anti terapêuticas práticas, e o facto de poder ser encarada como um modelo não tão abrangente, ou multimodal, para a cura como deveria ser, o que acaba por ser um ponto em comum a diversas outras psicoterapias.

Quanto ao sociodrama, este surge muitas vezes como uma extensão do psicodrama, podendo ser descrito como uma intervenção terapêutica pensada para ser realizada com grupos sendo que o seu objetivo é o de auxiliar os elementos desses mesmos grupos a adequar a forma como interagem e assim a resolverem os conflitos interpessoais que nestes surgem. O mesmo é dizer que o sociodrama abarca todos os elementos de um grupo, fazendo de todos eles protagonistas, e que se socorre da dramatização para dar resolução às experiências corrosivas e geradoras de conflito (Abreu, 2006; Garcia e Buchana, 2000, cit. *in* Garcia, 2010).

Narradrama

Esta disciplina vai beber não só ao drama, como o próprio nome indica, como também à Terapia Narrativa desenvolvida por White (2003, cit. *in*, Dunne, 2010). Segundo esta, o homem encontra-se repetidamente a construir e reconstruir a sua vida e identidade na relação com os outros como forma de conseguir sobreviver à era pós-moderna caracterizada pela globalização e a facilidade de acesso às demais culturas. Mais ainda, as relações acabam por ser um conjunto de histórias e diferentes pontos de vista.

Assim, a Terapia Narrativa tem como foco a forma como as pessoas contam as suas histórias, e através do método da reautoria procura-se que as pessoas cheguem à história e às qualidades que conduziram aos problemas para, posteriormente, descobrirem histórias alternativas e uma nova descrição das suas identidades (Dunne, 2010).

O narradrama é, portanto, uma abordagem que vai proporcionar a desconstrução, o questionamento de pressupostos e o insurgir-se contra os processos que levaram a pessoa à criação de uma experiência que resulta como problemática. Tudo vai acontecendo de forma muito espontânea e o terapeuta assume uma posição participativa e colaborativa com o(s) paciente(s) de codescoberta e co construção de soluções, num processo em que as histórias alternativas vão emergindo “por si mesmas” (*ibidem*).

3.3 Artes expressivas como intervenção nos comportamentos de desajustamento social

A terapia pelas artes expressivas tem-se mostrado particularmente apropriada na intervenção com crianças e jovens por permitir a expressão para além das palavras, devido ao uso da imagem, das metáforas e do jogo simbólico (Ambridge, 2008). Em particular, esta parece ser ideal para no trabalho com crianças e jovens agressivos pois, segundo Kramer (1972, cit. *in* Nissimov-Nahum, 2009) a agressividade é uma fonte quase que inesgotável de energia para a atividade criativa e o processo criativo vai, simultaneamente, utiliza-la e neutraliza-la.

O autor Liebmann (2008) lista alguns daqueles que considera serem os principais contributos da arte enquanto terapia neste tipo específico de intervenção:

- proporciona uma maneira alternativa de comunicação;
- o processo de criação acalma os sujeitos e ajuda à reflexão;
- é uma abordagem menos “invasiva” dos problemas, não existe tanto a sessão de se estar a falar algo para se curar;
- os estudos neurológicos referem que ajuda diferentes partes do cérebro a comunicar pois vincula o processo criativo com a linguagem e a memória a longo-termo o que, por seu turno, pode facilitar a habilidade para usar capacidades cognitivas na aprendizagem;
- proporciona um sentimento de segurança no qual os clientes podem explorar os seus sentimentos sem perder o controlo;
- torna possível incluir diversos pensamentos e sentimentos, ainda que contraditórios, no mesmo plano, o que facilita a observação e o trabalho dos mesmos;
- não existe o “certo” e o “errado” na arte o que permite uma maior sensação de liberdade;
- em grupos, a partilha ajuda os indivíduos a perceberem que têm coisas e comum o que ajuda a superar o isolamento.

No que respeita à arte em contexto prisional, quase que falamos de algo “intrínseco” pois, como refere Kornfeld (1997, cit. *in* Argue, Bennett & Gussak, 2009) e Gussak e Ploumis-Devick (2004, cit. *in ibidem*) corroboram, nesta abunda a

criatividade e as expressões artísticas como se pode verificar pelos materiais de artesanato feitos pelos reclusos, as tatuagens e os envelopes decorados pelos reclusos para enviar cartas para as suas famílias. E estes talentos são uma forma de adquirir um determinado estatuto na prisão, uma forma de os reclusos se fazerem respeitar e criar ligações uns com outros (Kornfeld, 1997, cit. in *ibidem*; Gussak, 2007).

Contudo, a arte no contexto prisional não significa apenas para quem está “dentro”, havendo uma aceitação e um reconhecimento cada vez maior daquilo que os reclusos criam por parte da população externa à instituição o que, de certa forma, pode ser entendido como instrumento para a re-humanizar aqueles que são desumanizados pelo meio repressivo e punitivo em que estão inseridos (Fox, 1997, cit. in Argue, Bennett & Gussak, 2009; Gussak, 2007, cit. in *ibidem*).

O recurso à arte em contexto prisional potencia, ainda, o respeito por si mesmo na mesma medida em que diminui o sentimento de tédio nos reclusos e o comportamento de *acting out*. Mais ainda, tem implicações em termos do aumento da tolerância à frustração, atua sobre os sintomas depressivos e potencia a socialização e capacidades para a resolução de problemas (Gussak, cit. in *ibidem*; Gussak, 2007).

De acordo com Liebmann (1994, cit. in Argue, Bennett & Gussak, 2009) a intervenção pela arte revê-se, também, na reinserção do recluso na sociedade após a sua saída pois esta proporciona um espaço onde se podem criar possibilidades de uma vida mais criativa depois de terminado o tempo de reclusão.

Estas não são conclusões a que se tem chegado apenas nos últimos anos mas, pelo contrário, algo que tem vindo a ser verificado através de diversos estudos desenvolvidos e que defendem o quão a arte é benéfica para os reclusos. Exemplo disso foi o estudo desenvolvido em 1983, por Brewster que demonstrou que o número de relatórios disciplinares feito a reclusos que participaram no programa Arts in Corrections diminuiu em 80%. Quatro anos depois o California Department of Corrections revelou que o número de casos de reincidências diminuiu nos participantes que participaram nos programas de artes que tinham sido desenvolvidos (*ibidem*).

Com base nestes resultados e no reconhecimento dos benefícios que estes programas traziam, o número de programas em contexto correcional foram aumentando. Inclusivamente, arte-terapeutas como Gussak e Hanes tiraram partido

destes avanços e começaram a desenvolver arte terapia no meio social das instituições de correção (*ibidem*).

Gussak (1997, cit. in Gussak, 2007; Bennik, Gussak & Skowran, 2003) chega mesmo a apresenta oito benefícios da arte em contexto prisional/correcional:

- é útil para o ambiente prisional dadas as dificuldades existentes nesta população e contribui para a organização;
- permite a expressão de algo complexo de uma forma acessível;
- não exige que o recluso saiba, admita ou discuta o que descobriu no *setting*, pois o ambiente prisional pode ser perigoso e qualquer revelação que não seja intencional pode ser uma ameaça;
- promove a descoberta mesmo que o recluso não tenha abertura para discutir sentimentos e ideias que o possam deixar vulnerável;
- tem como vantagem de contornar defesas conscientes e inconscientes, incluindo a desonestidade subtil;
- pode diminuir sintomatologia patológica sem interpretação verbal;
- apoia a atividade criativa na prisão e possibilita diversão e um escape emocional;
- permite ao recluso que se expresse de uma forma aceitável à cultura quer institucional quer à externa.

No entanto, só muito recentemente se recolheram dados empíricos que demonstraram que a arte terapia é realmente benéfica para o contexto prisional. Desde 2003 que foram realizados projetos de investigação nas várias prisões da área da Flórida para verificar a eficácia da arte terapia na resolução de problemas inerentes aos reclusos. Os resultados desses estudos quantitativos demonstraram que de facto esta pode ser eficaz na redução de sintomatologia depressiva e no aumento da resolução de problemas, socialização e do locus de controlo interno dos reclusos, quer do género masculino quer do feminino (Gussak, 2007, 2009, cit. in *ibidem*).

Esta investigação tem, assim, como objeto de estudo os projetos artísticos realizados nos diversos estabelecimentos prisionais e centros educativos do país, pelo que nesta se considera que o trabalho com indivíduos institucionalizados em

consequência de atitudes que refletem um desajustamento social através das expressões artísticas acarreta um extenso rol de benefícios a variados níveis, podendo ser percebido como terapêutico.

Estudo empírico

Capítulo 4. Metodologia

Uma vez sendo os projetos de índole artística realizados nos estabelecimentos prisionais e centros educativos do país o nosso objeto de estudo, e atendo aos objetivos acima referidos, bem como à natureza do tema, justificou-se a adoção de uma metodologia qualitativa.

Os métodos qualitativos reconhecem como objeto de estudo a realidade social do indivíduo, bem como o leque de representações, crenças, valores, significados, interações e atitudes que constituem a sua esfera vivencial relacionados com o que se pretende estudar (Minayo, 2007). Ou seja, esta é uma abordagem que tem como objetivo máximo a globalidade e a compreensão dos fenómenos, estudando-se, para tal, a realidade sem que se tenha de fracionar ou descontextualizar, e recorrendo aos dados em si para descrever, analisar, compreender e classificar determinada experiência, em detrimento do recurso a teorias prévias e situações de manipulação experimental (Almeida & Freire, 2008; Bogdan & Biklen, 2010).

Em suma, podemos apontar três princípios base que reforçam a pertinência da adoção de uma abordagem qualitativa-interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais:

- valorização da experiência subjetiva;
- estudo dos fenómenos segundo a percepção do outro;
- interesse em conhecer como os outros vivenciam e interpretam o mundo social que também constroem de forma interativa (Almeida & Freire, 2008).

Segundo Almeida e Freire (2008) existem uma série de procedimentos considerados essenciais para o desenvolvimento de uma investigação, de entre os quais primeiro se destaca a determinação de um problema a investigar e a consequente definição de um plano que orientará o estudo. Assim, também para este estudo esses procedimentos foram seguidos tendo sido primeiramente explorada uma problemática que se gostaria de investigar e, posteriormente desenhou-se um plano de investigação orientador da mesma.

Dando cumprimento a esse mesmo plano de investigação começou por se realizar uma revisão bibliográfica inicialmente mais geral sobre a intervenção através

das expressões artísticas que progressivamente se foi concentrando mais neste tipo de intervenção em comportamento de desajustamento social e, simultaneamente, efetuou-se um levantamento dos projetos artístico-expressivos desenvolvidos, ou ainda a decorrerem, em Estabelecimentos Prisionais e Centros Educativos do nosso país, podendo os mesmos ser considerados terapêuticos de acordo com as dimensões que abrangem e os próprios objetivos.

Após este levantamento procedeu-se à criação de um guião de entrevista (Anexo 1) que permitisse o focar aspetos essenciais para o alcançar dos objetivos previamente estabelecidos mas, igualmente, que permitisse ao entrevistado expressar livremente as suas considerações acerca do projeto, daí que se tenha optado pela entrevista semiestruturada.

Seguidamente desenvolveram-se os contactos com os coordenadores dos projetos a que se tinha chegado. A via de contacto preferencial foi o correio eletrónico, tendo-se chegado aos contactos dos coordenadores por meio das associações a que estes se encontram ligados. Nestes contactos realizados, procedeu-se a uma breve introdução do objetivo do estudo e solicitou-se a colaboração destes através de entrevista.

Quando realizadas todas as entrevistas possíveis, procedeu-se à transcrição integral das mesmas, de maneira a tornar a informação recolhida passível de análise, tendo-se recorrido aqui à técnica da análise de conteúdo.

4.1 Objetivos

O desenvolvimento deste estudo de carácter exploratório tem como pressuposto dar um contributo para o conhecimento das intervenções em contextos de desajustamento social através do recurso às artes expressivas. Neste sentido, procurou-se conhecer os projetos até então desenvolvidos em instituições corretivas no nosso país, que tivessem como base da intervenção uma ou várias modalidades/expressões artísticas, ainda que estas não tivessem um cariz terapêutico definido.

Assim, e sendo este um objetivo muito amplo, equacionaram-se as seguintes questões de investigação que delinearam o percurso deste estudo e às quais com o mesmo se pretende dar resposta:

a) Quantos projetos com recurso às artes expressivas foram realizados em contexto prisional e em centros educativos, em Portugal?

b) Quais os objetivos e as especificidades dos diversos projetos de intervenção?

c) Que transformações associadas às intervenções pelas artes expressivas ocorreram nos utentes de acordo com a perceção dos técnicos?

Progressivamente, com o avançar do estudo percebeu-se que o último objetivo estabelecido poderia ser um pouco ambicioso e que não seria possível estabelecer contacto com os participantes dos programas realizados pelo que se optou por excluir esse objetivo.

4.2 Participantes

Os dados deste estudo foram recolhidos junto dos coordenadores dos projetos artísticos realizados e num dos casos, a um dos elementos da equipa que não exercia funções de coordenação mas por ser o responsável para parte criativa e do trabalho de competências por meio das expressões artísticas justificou a sua escolha.

Para se chegar à informação relativa a estes mesmos projetos foram feitos contactos junto da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, sendo estes os órgãos administrativos que tutelam estas instituições; bem como, se procedeu a uma procura paralela na internet e de contactos com profissionais que já haviam estado envolvidos na coordenação e realização destes mesmos projetos.

Partiu-se para o estudo com um número total de oito projetos artístico-expressivos desenvolvidos em contexto prisional, e um projeto desenvolvido em três centros educativos de menores, aos quais se agregaram, posteriormente, mais dois projetos em estabelecimentos prisionais. Dos onze projetos totais a que se tinha chegado, apenas foi possível a realização de oito entrevistas (uma das quais abarcou dois dos projetos realizados em estabelecimentos prisionais por ambos terem partilhado o mesmo coordenador), sendo que não se conseguiu obter os contactos do coordenador de um dos projetos e, no caso do segundo, não se conseguiu chegar a acordo relativamente à marcação de uma entrevista. Dadas as impossibilidades relativas à realização de uma entrevista presencial foi proposto que se utilizassem tecnologias de comunicação alternativas (*skype* ou realização da entrevista por

chamada telefónica para possibilitar gravação), solução à qual não houve uma sincera adesão e inviabilizou de todo a concretização da mesma.

Assim, o grupo de participantes contou com um total de oito elementos, dos quais: três têm formação académica na área da Psicologia, dois são arte terapeutas, dois têm formação académica em Artes (um músico e compositor, o outro coreógrafo e dançarino), e o último tem formação em História e Cultura das Artes conforme é possível verificar através na tabela 1 que abaixo se apresenta.

Entrevista	Projeto & E.P./C.E.	Entrevistado
E1	<i>Poder Caminhar</i> – Estabelecimento Prisional de Leiria	Nome: N. S. Profissão: Psicólogo Papel no Projeto: Professor de Criatividade / Formador
E2	<i>Entrado</i> – Estabelecimento Prisional de Custóias, Porto & <i>Inesquecível Emília</i> – Estabelecimento Especial Prisional de Santa Cruz do Bispo	Nome: H. C. Profissão: Encenador / Psicólogo Papel no Projeto: Coordenador e Encenador
E3	<i>Consagração da primavera</i> – Estabelecimento Prisional Especial de Santa Cruz do Bispo	Nome: J. P. Profissão: Músico Compositor / Formador Casa da Música Papel no Projeto: Coordenador
E4	Estabelecimento Prisional de Évora	Nome: P. P. Profissão: Psicólogo Papel no Projeto: Coordenador
E5	Estabelecimento Prisional de Tires	Nome: P. G. Profissão: Arte Psicoterapeuta Papel no Projeto: Coordenadora
E6	Centros Educativos de Menores	Nome: D. P. Profissão: Professora de História da Arte / Técnica Superior da DGRS Papel no Projeto: Coordenadora
E7	Estabelecimento Prisional de Lisboa	Nome: M ^a F. R Profissão: Arte Psicoterapeuta Papel no Projeto: Coordenadora
E8	<i>Projeto (Re)Existir</i> – Estabelecimento Prisional de Castelo Branco	Nome: F. F Profissão: Coreógrafa Papel no Projeto: Coordenadora

Tabela 1 Caracterização dos Participantes

Apresentando este estudo objetivos muito direcionados para a análise das concepções e práticas dos participantes, bem como uma análise subjetiva dos projetos e a sua aceitação e recetividade por parte das instituições, considerou-se fundamental ressaltar os necessários cuidados ético-deontológicos nomeadamente, aos participantes assegurando o seu anonimato, a imparcialidade mantida no tratamento dos dados recolhidos e a utilização dos dados recolhidos apenas para os fins deste estudo.

4.3 Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Atendendo, uma vez mais, à natureza qualitativa deste estudo, optou-se por recorrer à entrevista enquanto instrumento de recolha de dados, tendo esta sido construída de forma a que as suas questões refletissem as questões de investigação subjacentes aos estudo.

Sullivan (1970, cit. *in* Almeida, 2004), apresenta-nos um conceito clássico de entrevista onde a caracteriza como uma situação de comunicação bidirecional entre duas pessoas que se encontram num contexto onde se desenvolve uma relação profissional, sendo o objetivo o de evidenciar formas características de vida do entrevistado. Já Tavares (2002, cit. *in ibidem*) refere que a entrevista favorece a manifestação das particularidades do sujeito, permitindo dessa forma um acesso amplo e profundo a este e à sua maneira de se estruturar e relacionar, mais do que qualquer outro método cujo objetivo é o da recolha de informação (Tavares, 2002, cit. *in* Almeida, 2004).

Assim, a entrevista é um método por excelência na recolha de dados através da comunicação entre indivíduos pois, esses mesmos dados, estão descritos na linguagem destes, possibilitando o desenvolvimento intuitivo por parte do investigador de uma ideia acerca de como estes interpretam o meio (Anderson & Kanuka, 2003; Bogdan & Biklen, 2010). Isto é, a entrevista é o recurso mais do que adequado quando se pretende analisar como um sujeito percebe as suas práticas, ou de questões específicas, e reconstituir um processo de experiências pois, esta possibilita elevada profundidade dos elementos de análise recolhidos, uma maior flexibilidade e pode ser menos diretiva por forma a recolher testemunhos dos interlocutores.

Contudo, a entrevista pode assumir diferentes tipos, sendo que aqui se optou pela entrevista semiestruturada devido se mostrar mais adequada às exigências do estudo: se por um lado se pretendia que o entrevistado aprofundasse aspetos que por

si só poderia não vir a referir, possibilitando a recolha de informação essencial e comum a todos os projetos; por outro lado também se pretendia que este estrutura-se o seu pensamento com enfoque no objeto perspetivado de forma livre para expressar a sua opinião e tecer comentários mais pessoais e assentes na sua experiência pessoal (Albarello *et. al.*, 1997, cit. *in* Quintãns, 2009).

Neste sentido, e atendendo a que existem três modalidades de entrevista, para esta investigação optou-se pela entrevista semiestruturada uma vez que esta, como referido, permite uma maior abertura para que o interlocutor expresse a sua opinião acerca da temática em questão, o que pressupõe que este inclua o seu testemunho mais pessoal (sentimentos e atitudes face aos acontecimentos) que se referem ao tema em estudo (Minayo, 2007).

Posteriormente à elaboração do guião da entrevista, estabeleceram-se os contactos via correio eletrónico e telefónicos para solicitar a colaboração dos coordenadores dos projetos. Após a confirmação da disponibilidade e vontade para participar, foram acertadas datas para a realização das entrevistas em locais definidos pelos participantes. Quando se verificou impossibilidades em ir ao encontro dos participantes por motivos profissionais e/ou pessoais dos próprios as entrevistas realizaram-se através do *skype*, acontecendo que num desses casos a participante demonstrou muita vontade de participar no estudo mas não tinha meios para seguir esta forma de comunicação, pelo que se optou por enviar o guião e receber as respostas por escrito.

Uma vez realizadas as entrevistas foi feita a sua transcrição integral (Anexo 2).

4.4 Metodologias de análise

Nos métodos qualitativos as análises, obviamente, qualitativas que se realizam têm como finalidade avaliar o conteúdo e a clareza, compreensibilidade e adequação dos itens aos objetivos da investigação (Almeida & Freire, 2008).

Assim sendo, e porque se tendo recorrido como instrumento de recolha de dados à entrevista semiestruturada não se pode recorrer senão à análise de conteúdo, esta foi a técnica utilizada para a análise de dados.

Entenda-se, portanto, esta técnica de análise como sugere Berelson (1952), pela técnica de investigação para a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação; ou, como refere mais recentemente Bardin

(2009), esta é, não a técnica mas, o conjunto de técnicas de análise das comunicações que procura obter, por meio de procedimentos sistematizados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que viabilizem a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Percebe-se, assim, que a análise de conteúdo pode adotar diferentes métodos, tal como propuseram Henry e Moscovici (1968) ao distinguiram dois tipos de procedimentos: o primeiro é o fechado – a análise está relacionada com um quadro teórico que está na sua base e a partir do qual se formula a entrevista, sendo que isto introduz já categorias à análise e conduz a um processo de comparação entre o que se obteve da recolha e análise de dados e o quadro teórico; o segundo aberto ou exploratório – os resultados que deste se obtém são provenientes exclusivamente da metodologia de análise, não havendo qualquer quadro teórico subjacente. Este último foi o procedimento adotado no presente estudo.

Segundo Bardin (2009), na análise de conteúdo procede-se à codificação do material, sendo que este é o processo que corresponde à transformação dos dados brutos provenientes do texto através do recorte, agregação e enumeração o que, por sua vez, permite criar uma apresentação do conteúdo que esclarece quem o analisa sobre as características do texto. O mesmo é dizer que se criam categorias que representam temas centrais abordados na entrevista e, eventualmente, subcategorias que são as questões abordadas em cada tema; posteriormente, analisa-se a entrevista e são tomadas em consideração três unidades:

- unidade de registo – segmentos de conteúdo que se consideram unidade de base (são recortes dos temas abordados na entrevista);
- unidade de contexto – são as questões colocadas e as respetivas respostas obtidas;
- unidade de numeração – contabilização dos registos da fala do entrevistado.

Assim, procedeu-se a uma primeira análise das transcrições das entrevistas de maneira a se identificar as principais tendências de respostas e iniciando, então, a fase de codificação do material. Seguiu-se a definição das unidades de registo com base em excertos de texto que refletissem as ideias que neste iam surgindo e, posteriormente, realizou-se a categorização destas unidades o que, como referido

anteriormente, se pode definir pela atribuição de um título que engloba as unidades com características comuns.

Todo este processo se revelou muito meticuloso e exaustivo na medida em que obrigou não só a diversas leituras das entrevistas mas porque implicou uma análise muito cuidada das mesmas para que se conseguissem retirar todas as unidades com significado do relato dos participantes e transpô-las para categorias que são a definição do significado que lhe atribuímos.

Partindo deste processo base, desenvolveu-se a análise de conteúdo desta investigação. As transcrições das entrevistas foram o texto do qual se retiraram os temas centrais a partir dos quais se criaram as categorias, tendo ocorrido, ainda, a emergência de algumas subcategorias correspondentes a especificidades das categorias.

Em alguns casos, os dados analisados permitiram a sua organização não só em categorias como também em subcategorias, sendo que estes foram seguidamente analisados no sentido de encontrar as respetivas frequências e percentagens (Anexo 3).

Capítulo 5. Apresentação e discussão dos resultados

Numa fase posterior à recolha dos dados da investigação e, como forma de dar continuidade ao estudo, procedeu-se ao tratamento dos mesmos. Tendo sido a entrevista o instrumento escolhido para a recolha de dados, recorreu-se à análise de conteúdo para o seu tratamento e que consistiu, essencialmente, na categorização e sintetização do discurso integral dos sujeitos a cada questão e definindo-se como critério de quantificação a referência do sujeito a uma ideia como unidade mínima de significação.

Na tabela 2 a seguir apresentada constam as problemáticas e as dimensões às quais se chegou numa primeira análise dos dados.

Proceder-se-á seguidamente à apresentação dos resultados obtidos através das respostas dos participantes às diversas questões correspondentes a cada uma das dimensões/das problemáticas apresentadas.

Problemática	Dimensões
1. Origem/Desenvolvimento do projeto	1.1 Motivação para a criação do projeto 1.2 Objetivos do projeto 1.3 Aliados 1.4 Barreiras 1.5 Pessoal interveniente
2. Realização do projeto	. Adequação do espaço e quais as metodologias de trabalho
3. Constituição do grupo	. Seleção, adesão e continuidade dos participantes
4. Avaliação/Balanço do projeto	4.1 Avaliação subjetiva do projeto 4.2 Impacto percebido do projeto nos participantes 4.3 Impacto percebido do projeto na instituição 4.4 Impacto percebido do projeto no coordenador
5. Follow-up	5.1 Impacto do projeto foi alargado à vida dos participantes 5.2 Conhecer outros projetos da mesma natureza

Tabela 2 Problemáticas e dimensões em estudo

5.1 Origem/desenvolvimento do projeto

Nesta problemática, a mais vasta de todo o estudo, procurava-se perceber quais as motivações que estiveram na base dos diversos projetos realizados nos Estabelecimentos Prisionais e Centros Educativos, bem como se procedeu a sua implementação. As questões referentes a esta problemática foram as seguintes:

- “Que sentido encontrou para iniciar este projeto? Ou seja, como e porquê lhe surgiu a ideia deste projeto?”
- “Quais foram os objetivos gerais estabelecidos?”
- “Com que aliados contou e que barreiras encontrou ao avançar com o projeto?”
- “Quem interveio no projeto (o próprio?; sozinho ou em equipa?)?”

5.1.1 Motivação para o projeto

Esta dimensão surge da primeira questão: “que sentido encontrou para iniciar este projeto?” e, como é visível na tabela 3 os resultados obtidos permitiram a identificação de três categorias descritivas das motivações para a criação dos projetos: proposta – houve um convite para que se desenvolvesse o projeto; interesse pessoal e âmbito de trabalho da associação – a associação onde trabalha o coordenador do projeto realiza este tipo de ações a nível comunitário.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Motivação para a criação do projeto	Proposta	E.P	2	22,2%
		Instituição	1	11,1%
	Interesse Pessoal		4	44,4%
	Âmbito de trabalho Associação		2	22,2%

Tabela 3 Motivação para o projeto: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Ao analisarmos os dados obtidos podemos, então, perceber que a maioria dos projetos aponta para uma origem num interesse pessoal do próprio coordenador em trabalhar com esta população específica (N=4; 44,4%), seguindo-se a existência de uma proposta (N=3; 33,3%) e em terceiro surgem os projetos cujo desenvolvimento decorre dos trabalhos e propósitos das associações que estiveram na sua criação (N=2; 22,2%).

“Ah... Não sei, não me lembro como é que surgiu. Porque... Talvez por um interesse pessoal meu. Quer dizer, na altura achei interessante. Havia uma colega que tinha feito uma intervenção, não tão sistematizada como a que eu depois vim a fazer, mas havia uma colega que tinha feito uma intervenção no Estabelecimento Prisional de Lisboa. E, portanto, tinha trabalhado penso que um ano com reclusos e talvez ao ouvi-la falar sobre a experiência dela talvez me tenha suscitado em trabalhar também no sistema prisional. Ah... O facto de ser feminino, houve uma identificação. Talvez... E o facto de serem mães, porque também sou mãe.” (E.5)

“Portanto, o Serviço Educativo foi muito marcado, se é que o posso pôr nestes termos, mas nós fomos muito marcados (e eu ainda nem estava cá) por esta intervenção social, ou pela música como forma de intervenção social, como forma de intervenção numa comunidade. Porque intervenção social é outra coisa ou pode ser outra coisa. “ (E.3)

Através desta análise das categorias e como se pode constatar, foi possível verificar a existência de subcategorias no que respeita aos projetos cuja motivação para a sua criação foi uma proposta, sendo que esta é elaborada pelos estabelecimentos prisionais (N=2; 22,2%) mas, também, por iniciativa de uma outra instituição (N=1; 11,1%).

“Depois, no final deste projeto não havia condições na prisão para nós continuarmos a trabalhar – nós manifestámos interesse nessa continuidade – e então foi-nos proposto que passássemos para o Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo, de mulheres, onde fizemos o Inesquecível Emília integrado num projeto europeu com cinco países que tinha como grande objetivo desenvolver um sistema de certificação de competências pessoais e sociais com vista à futura empregabilidade quando estas pessoas saem da prisão através de projetos artísticos.” (E.2)

“Pronto. O projeto não é de iniciativa minha, o projeto pertence a uma Associação que se chama Associação Humanidades, que está situada no Hospital Central (antigo Júlio de Matos), e eles trabalham, maioritariamente, com mães precoces/adolescentes que ou não têm condições para viver sozinhas com os filhos e vivem na instituição, ou que os filhos lhe são retirados. Isto é a população base com que eles trabalham e, a certa altura, candidataram-se a um projeto de financiamento europeu que ganharam e iniciaram o projeto chamado Poder Caminhar.” (E.1)

Em suma, os projetos até então realizados têm partido de uma motivação pessoal dos coordenadores destes, verificando-se uma percentagem muito menor de projetos cuja iniciativa tenha partido dos próprios estabelecimentos prisionais, assim como de projetos que estejam na genesis de associações de intervenção social.

Não existindo dados bibliográficos para esta dimensão, não é possível apontar com toda a certeza causas para esta forma de procedimento. Ainda assim, a análise das entrevistas deixa passar a ideia de que em termos sociais e institucionais o reconhecimento do impacto de projetos desta natureza é muito pouco significativo pelo que só após a experiência se ganha uma maior consciencialização sobre estes o que facilita a procura por novos projetos por parte das instituições.

5.1.2 Objetivos do projeto

Para uma melhor compreensão da natureza dos diversos projetos em estudo sentiu-se necessidade de saber quais os objetivos que haviam sido definidos para estes. As respostas obtidas a esta questão permitiram a criação de seis categorias representativas dos propósitos gerais que se pretendiam alcançar. De ressaltar aqui que havia a possibilidade de num mesmo projeto serem enumerados diversos objetivos, o que se veio a verificar e se pode observar na tabela seguinte.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Objetivos do projeto	Formação	Educativa / Profissional	3	9,7%
		Artística	1	3,2%
	Intervir c/ família		1	3,2%
	Constituir grupo teatro		1	3,2%
	Trabalhar competências	Pessoais	6	19,4%
		Sociais/Relacionais	8	25,8%
		Emocionais	4	12,9%
	Trabalhar maternidade em reclusão		1	3,2%
	Produzir espetáculo		6	19,4%

Tabela 4 Objetivos dos projetos: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

É possível perceber pelos dados apresentados que os projetos procuravam abarcar diversos níveis de trabalho, quer estes tivessem uma vertente mais formativa, interventiva numa esfera específica, ou quer houvesse a pretensão de criar algo. Assim, é possível constatar que o objetivo mais referido pelos participantes foi referente ao trabalho de competências (aprox. 56,1%); em segundo lugar surge a produção de um espetáculo final (N=6; 19,4%); em terceiro encontra-se a formação (N=4; 12,9%); e por último a constituição de um grupo de teatro (N=1; 3,2%) e as

intervenções mais particulares em questões como as relações familiares (N=1; 3,2%) e na maternidade em reclusão (N=1; 3,2%).

“...tem também como objetivo intervir diretamente com a família sobre uma perspetiva sistémica – o recluso é uma consequência, também, do meio em que está inserido e, portanto, foi muito importante haver um contacto direto com os familiares porque esse contacto era feito tanto em Lisboa numa instituição ou nas residências (eu também me desloquei a casa deles para falar com os familiares) e depois, também havia sessões conjuntas em que os familiares se deslocavam à prisão e fazia-se uma sessão conjunta com o formador de referência.” (E.1)

“Ah... A prisão é um espaço que se caracteriza por uma série de... eu vou dizer uma expressão que não é nada correta mas aquilo que pretendo é realmente transmitir a ideia: nós dizemos que é um bocadinho BBC Vida Selvagem. Que se baseia muito em hierarquias e em jogos de poder entre os próprios reclusos, e em que as pessoas, pelo contexto – um contexto violento – se afastam das suas próprias emoções; cortam com elas. E temos muitas vezes pessoas que já faziam este processo lá fora, e envolvemos muitas pessoas com muito poucas competências sociais, muito poucas competências pessoais.” (E.4)

“Ah, objetivos gerais... Bom, um dos objetivos é trabalhar a maternidade em reclusão. E aqui a maternidade em reclusão tem duas vertentes uma delas é: elas, as mães, têm os seus filhos consigo até aos três anos, portanto, os meninos frequentam o infantário da prisão, estão lá durante o dia e ao fim do dia os meninos são levados às mães. Portanto, como é que é viver este contexto e ... Alguns meninos já nasceram lá, não é?” (E.5)

Nas categorias relativas à formação e ao trabalho de competências, houve a possibilidade de gerar subcategorias, uma vez que a análise destas permitiu que se concluísse que existia uma especificação da formação que se pretendia proporcionar aos elementos participantes dos projetos e de quais as competências que havia maior necessidade de serem estimuladas. Assim, e no que respeita à formação, esta foi mencionada como tendo um carácter educativo e/ou profissional (N=3; 9,7%) ou artístico e, portanto, mais ligado à aprendizagem de uma determinada modalidade artística (N=1; 3,2%). Quanto ao trabalho de competências, essencialmente havia a preocupação de intervir de forma a proporcionar o melhoramento das capacidades sociais e relacionais dos participantes (N=8; 25,8%), seguidas das competências pessoais (N=6; 19,4%) e, por último, das competências emocionais destes (N=4; 12,9%).

“Então, vamos a ver. Como é que entra aqui a parte da educação pela arte, ou da arte. Entra porque, no fundo o que se procura sempre é que estes miúdos trabalhem em trabalhos de

projetos e que aliem a formação profissional à formação escolar. E, nesse aspeto, tem sido possível desenvolver alguns temas que depois se vão trabalhando através desta parte mais lúdica e mais artística de que eles gostam muito. “ (E.6)

“Sim, haviam objetivos gerais e objetivos particulares. Os objetivos gerais era que o projeto continuasse ligado à parte da dança contemporânea; portanto, que fosse um projeto de formação e criação contemporânea em dança com os reclusos deste estabelecimento prisional, homens e mulheres – isto sendo, claro, que homens e mulheres estavam separados em dois edifícios. Este era o objetivo: entrar dentro do estabelecimento prisional e fazer aulas de dança contemporânea relacionadas com a coreografia, a improvisação, com uma parte de visionamento de vídeos e escrita... A dança contemporânea também muito ligada a outras áreas – às artes plásticas, ao cinema, etc.” (E.8)

Em síntese, os projetos realizados contaram com um leque variado de objetivos e que se prenderam muito com a população específica com que se estava a trabalhar, daí que se tenha percebido uma necessidade de abarcar questões como, por exemplo, a maternidade em reclusão no projeto realizado no Estabelecimento Prisional de Tires, com a população feminina, ou o enfoque dado na formação nos centros educativos.

No entanto, ainda que um dos objetivos mais mencionado fosse o de conceber uma apresentação artística final/um espetáculo, quase a totalidade dos participantes tinha a pretensão de trabalhar as competências socio relacionais dos seus grupos. Este dado é absolutamente interessante na medida em que apenas dois dos projetos tinham assumidamente um carácter definitivamente terapêutico o que vai de encontro ao pressuposto de que a arte é ela mesma uma forma de trabalhar as mais diversas questões que conduzem a uma quebra da ligação da pessoa consigo e com os outros, na medida em que não são necessárias palavras para se expressar o problema e todo o processo proporciona a reflexão sobre o que se está a viver e como se procederá futuramente (Rubin, 2006; Liebmann, 2008).

5.2.3 Aliados

Esta dimensão, assim como a que lhe sucede, nascem a partir da questão “Com que aliados contou e que barreiras encontrou ao avançar com o projeto?” e surge da necessidade de se perceber como decorreu todo o processo de implementação dos projetos nas diferentes instituições, antevendo a ocorrência, neste caso, de aspetos positivos que tenham incentivado e promovido estes trabalhos.

Da análise das respostas obtidas a esta questão emergiram oito categorias, as quais resumizam os principais aliados com que se contou ao longo dos projetos realizados. Estes são essencialmente entidades diretamente envolvidas com o projeto e às quais efetivamente se reconhece influência no desenvolvimento do projeto, como é o caso dos próprios estabelecimentos onde se realizaram os projetos, o Estado Português, as entidades autónomas que financiaram e promoveram os projetos, e todos os profissionais convidados a colaborar.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Aliados	Estabelecimento Prisional/ Centro Educativo	Direção	4	25%
		Técnicos e Guardas	3	18,8%
	Estrutura do projeto		1	6,3%
	Entidades financiadoras		1	6,3%
	Reconhecimento do Estado		2	12,5%
	A arte		1	6,3%
	Instituições promotoras de atividades artísticas		1	6,3%
	Profissionais e Artistas		1	6,3%
	Não referiu		2	12,5%

Tabela 5 Aliados: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Os principais aliados que se apontaram foram os próprios E.P./C.E. – estabelecimentos prisionais e centros educativos (N=6; 43,8%); seguidamente foi mencionado o reconhecimento positivo do impacto dos projetos por parte do Estado Português (N=2; 12,5%); havendo ainda quem aponta-se como aliados a própria estruturação do projeto (N=1; 6,3%), as entidades que contribuíram financeiramente (N=1; 6,3%), a arte enquanto elemento possibilitador da mudança e libertador (N=1; 6,3%), as instituições promotoras de atividades artísticas (N=1; 6,3%), assim como os profissionais e os artistas que se disponibilizaram para participar no projeto (N=1; 6,3%).

“Nós tivemos realmente muito apoio, muito suporte. Inclusivamente, tivemos o alto patrocínio do Presidente da Republica para este projeto, ou seja, foi um projeto que realmente teve impacto...” (E.4)

“... na prisão das mulheres nós tínhamos o enquadramento de um projeto europeu o que, parecendo que não, dá outra consistência ao projeto e também outra validade, se quisermos, porque há um conjunto – e esses foram grande aliados – há um conjunto de quatro instituições, nomeadamente, uma delas era o Ministério da Justiça Holandês que trazem uma credibilidade ao projeto muito forte e que também nos permitem um intercâmbio e troca de experiências com colegas muito mais cotados e apoiados” (E.2)

“Ah, tivemos muita sorte em termos de aliados. Para já sobretudo com estes dois museus – Museu de Arte Antiga e Museu Machado Castro – que têm sido incansáveis e devemos-lhes uma grande parte do sucesso do projeto; depois a maior parte dos professores foram muito empenhados e na altura uma das professoras foi um dos grandes motores do projeto; e depois... Oiça, e no fundo até me tocou particularmente como estas pessoas, grandes vultos da cultura como o Maestro Vitorino de Almeida, Pedro Caldeira Cabral, ou o professora da Universidade Nova ou outros artistas mais jovens que também participaram, aderiram imediatamente a vir perder uma tarde do tempo deles para estar com estes miúdos, e como isso foi importante para eles também.” (E.6)

É de salientar que em duas das entrevistas não se conseguiram identificar respostas referentes a esta dimensão (N=2; 12,5%).

Também nesta dimensão, através da análise das categorias, se mostrou possível identificar duas subcategorias da categoria Estabelecimento Prisional/Centro Educativo, sendo elas as subcategorias Direção (N=4; 25%) quando referente à figura do próprio diretor do estabelecimento enquanto aliado; e Técnicos e Guardas (N=3; 18,8%) sempre que se fazia referência aos restantes elementos das instituições em contato direto com os jovens/reclusos ou com os próprios membros dos projetos.

“os quadros do E.P.L. na pessoa do diretor, da psicóloga e do padre” (E.7)

“A diretora do Estabelecimento Prisional de Castelo Branco, que agora já não é a mesma, sempre foi uma pessoa muito aberta ao projeto e ao mesmo tempo uma pessoa que percebia o que nós queríamos fazer.” (E.8)

Assim, as instituições acolhedoras dos projetos parecem ter-se revelado os seus aliados, principalmente na figura dos diretores destas que terão apoiado a implementação das atividades.

Contudo, parece ter sido também importante que houvesse o reconhecimento de outras entidades como o próprio Estado e de distintas associações também elas

ligadas a atividades artísticas que, de alguma forma (maioritariamente económica), sustentaram e possibilitaram o desenvolvimento dos projetos.

Os dados obtidos apontam, portanto, para uma comunhão entre diversas pessoas das próprias instituições (diretores dos estabelecimentos prisionais e centros educativos, guardas prisionais e técnicos superiores), pessoas a título individual que se envolveram e colaboraram nos projetos (artistas e professores), e diversas entidades para possibilitar a realização dos projetos em estudo, podendo esta ser significativa de uma maior consciencialização e sensibilização para os ganhos do trabalho com estas populações.

5.1.4 Barreiras

Como referido no ponto anterior, esta dimensão surge do desejo de perceber o processo de implementação dos projetos. No entanto, se a anterior era referente aos aspetos promotores dos projetos, esta destina-se aos aspetos condicionadores do impulso do projeto. Dos dados recolhidos emergiram sete categorias que refletem como maiores entraves aos projetos aspetos relacionados com as próprias dinâmicas que se estabelecem nos estabelecimentos prisionais, com a visão que ainda se tem dos reclusos e com as implicações económicas que estes implicam.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Barreiras	Estabelecimento Prisional	Insensibilidade para o projeto	8	34,8%
		Relação Guardas – Reclusos	2	8,7%
		Ambiente prisional	1	4,3%
		Condições físicas	2	8,7%
	Atitude defensiva dos reclusos		1	4,3%
	Desmotivação dos reclusos		1	4,3%
	Não continuidade dos projetos		1	4,3%
	Limitações económicas		4	17,4%
	Burocratização do processo		2	8,7%
	Não foram referidas		1	4,3%

Tabela 6 Barreiras: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

À semelhança da dimensão anterior, surgem categorias relacionadas diretamente com os estabelecimentos prisionais, apontando inclusivamente para estes enquanto principal barreira (aprox.: 56,5%); logo seguido das limitações económicas impostas neste tipo de projetos (N=4; 17,4%) e da excessiva burocratização do processo (N=2; 8,7%). Com o mesmo número de frequência de respostas são ainda apontadas como barreiras a atitude defensiva dos reclusos (N=1; 4,3%), a desmotivação que estes possam apresentar (N=1; 4,3%), e a não continuidade dos projetos por mais que estes estejam a produzir alterações positivas na instituição e nos próprios participantes dos projetos (N=1; 4,3%).

“A grande dificuldade que eu senti, e isto também enquanto barreira, que senti no contacto direto com os reclusos, foi que nas sessões individuais o contacto e a abertura, a relação de confiança, o baixar as defesas, o retirar das máscaras/os próprios papéis que eles desempenham ali dentro...” (E.1)

“Gostávamos todos nós, no caso particular da Direção Geral dos Serviços Prisionais, por exemplo, houvesse uma aposta maior nisto que é: a Casa da Música é uma excelente sementeira – vais aos sítios, semeia, a meio rega – mas, depois era bom, até para nós continuarmos a fazer mais e em mais sítios, que alguém do lado de lá olhasse para isto e dissesse: «Ok, se calhar mais vale investirmos nisto porque trás uma mais valia a tudo, ao ambiente prisional...»” (E.3)

“Depois, algumas coisas mais difíceis no projeto foram realmente as questões financeiras, porque era o CENTA que financiava o projeto através do seu subsidio anual do Ministério da Cultura mas, o CENTA também não tinha um financiamento muito grande. Os nossos pedidos pontuais para este projeto sempre tiveram negativas, talvez porque as pessoas não sabiam muito bem enquadrar o projeto... Ah... A parte da dança mandava-nos para a justiça, a justiça mandava-nos para a dança e, portanto, eles não conseguiam enquadrar muito bem o projeto.” (E.8)

“É burocrático. Eu penso que isso, enfim, é geral quando se tratam de instituições publicas, não é? Tem de se seguir uma tramitação. No caso das prisões ainda é mais difícil porque são ambientes fechados, porque ... quem é que quer saber dos reclusos? Não estou a dizer que a Direção Geral não quer saber deles, não. O que eu estou a dizer é que não há orçamento, o orçamento vem dos impostos. Quem é que quer pagar impostos...” (E.5)

Numa das entrevistas realizadas não foi possível identificar a referência a barreiras ou entreves colocados à realização do projeto (N=1; 4,3%).

No que respeita ao emergir de subcategorias, tal como se verificou na dimensão anterior, verificam-se quatro relacionadas com a categoria estabelecimento prisional, nomeadamente: a insensibilidade para o projeto por parte de diretores e técnicos/guardas dos estabelecimentos (N=8; 34,8%) e que se fazia sentir principalmente no início dos projetos e se refletia inclusivamente em comentar que os reclusos não mereciam aquele tipo de “tratamento”; a relação hostil e de desconfiança permanente entre os guardas e os reclusos (N=2; 8,7%); as próprias condições em termos do espaço físico que era disponibilizado para o trabalho e muitas que se revelava pouco adequado (N=2; 8,7%); e o ambiente que se vive em meio prisional (N=1; 4,3%).

“Ah... Institucionalmente, não temos tido; agora, se tu me perguntas: «muda conforme o projeto ou as situações?», muda, porque as pessoas são diferentes e enquanto há diretores que têm perspectivas muito positivas sobre isto, e têm uma vontade enorme em ter este tipo de projetos e vêm neste tipo de projetos uma mais-valia para os reclusos, há outros que acho que veem estes projetos como: «Epá, tenho que os fazer porque seria até politicamente incorreto não fazer isto.». Ok? Portanto, seria um bocadinho contra a corrente e contra tudo aquilo que a própria sociedade hoje em dia vai fazendo e dizendo, um direto dizer: «Eu não quero nada disso». Da mesma maneira com os guardas prisionais. Tens guardas prisionais que reconhecem aqui uma excelente oportunidade mas, tens guardas prisionais que têm uma posição e uma perspectiva muito penitencial daquilo que é a cadeia e por isso muitas vezes eles, não boicotam mas, criam aquele ambiente quase... «Porquê gastar dinheiro aqui com estes quando há crianças a morrer à fome em África?!». Aquele género de discurso que a gente já conhece.” (E.3)

“...antes o nosso espaço era péssimo porque na altura – o estabelecimento depois sofreu remodelações – era de facto muito complicado em termos de condições físicas de trabalho, não era, de todo, as melhores.” (E.4)

“Bom, é um ambiente agreste, tem de haver confiança, tem de haver aliança terapêutica senão não funciona, etc, etc. Elas têm de perceber, ou eles, a população tem que perceber que nós somos aliados dos técnicos de educação lá da prisão, portanto, nós estamos do lado da prisão ou estamos do lado das reclusas? Onde é que nós estamos? Estamos dentro ou estamos fora? Podem confiar ou não em nós? Bom... Isto é um entrave, não é?!” (E.5)

No cômputo geral, as principais barreiras encontradas aquando do desenvolvimento dos projetos foram encontradas nos estabelecimentos prisionais, o que se revela bastante interessante porque são dados que entram em contradição com os apresentados na dimensão anterior. Ou seja, se até aqui tínhamos percebido

os estabelecimentos prisionais como facilitadores e aliados, estes dados vêm-nos trazer a informação de que por vezes estes acabam por se assumir também como um entrave à ação que as equipas de intervenção pretendem desenvolver. Nomeadamente, este entrave é percebido como uma insensibilidade na perceção da natureza destes projetos.

Ainda que aspetos relacionados com a própria postura dos reclusos participantes e com a vivência em ambiente prisional e as dinâmicas que neste se conhecem sejam identificadas, parece haver um grande enfoque na avaliação que se faz dos projetos *à priori*, inclusivamente no não entender logo a intervenção como algo necessário e que acarreta ganhos para todas as partes envolvidas.

Também as dificuldades económicas que estes encontram são sentidas como entraves na medida em que limitam a realização de muito daquilo que é expectável no planeamento do projeto do que se venha a fazer; assim como todo o processo desde a intenção de se criar algo até ao se concretizar ou dar início ao projeto ser muito lento e burocratizado é enunciado como aspeto enfraquecedor ou desmotivador.

5.1.5 Pessoal interveniente

Como forma de perceber as pessoas envolvidas no projeto, a entrevista continha uma pergunta que era, precisamente, “Quem interveio no projeto?”. É com origem nesta pergunta que nasce esta dimensão. Por consequente, nesta emergiu uma categoria: “O(A) próprio(a) – o coordenador do projeto foi quem o dinamizou, que gerou duas subcategorias que aludem a se foi uma intervenção a solo ou em equipa (Tabela 7).

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Pessoal interveniente	O(A) próprio(a)	Sozinho(a)	2	22,2%
		Com equipa	7	77,8%

Tabela 7 Pessoal interveniente: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Os dados são bastantes claros no que respeita a esta dimensão e categoria, demonstrando que a maioria dos projetos (N=7; 77,8%) foram realizados em equipa. Contudo, verificam-se também casos em que a intervenção foi a solo (N=2; 22,2%).

“Sozinho nunca ninguém faz estas coisas, até porque as coisas para funcionarem têm de ser feitas em equipa. Aqui há equipa e coube também, por exemplo, a essa professora de

Matemática do Centro Educativo da Belavista e depois em cada centro educativo em quem estava à frente...” (E.6)

“Fui eu tudo. Fui eu que fiz as 82 sessões...” (E.5)

Tal pode ser justificado pelas metodologias adotadas, como mais à frente poderemos constatar, e por terem sido realizados no âmbito de uma formação profissional de especialização em Arte Terapia, o que remete para uma forma diferente de trabalho comparativamente com os demais projetos.

Em síntese, o trabalho desenvolvido com os grupos é um esforço de equipa o que seria o espectável dado as dimensões dos projetos realizados e os objetivos estipulados em cada um. Assim, e porque a estes níveis haviam diferenças, não é surpreendente que os outros dois projetos procurassem outras formas de adequação e que não justificassem a intervenção de uma equipa.

5.2 Realização do projeto

A segunda questão do presente estudo tinha por objetivo perceber como foi desenvolvido o projeto em termos de planeamento da intervenção, pelo que se procurou abordar esta problemática através da seguinte questão:

- “Relativamente às sessões, como foram pensadas e como decorreram?”

No seguimento desta surge apenas uma dimensão que engloba toda a problemática: adequação do espaço e quais as metodologias de trabalho – as condições físicas potenciavam a atividade artística e havia uma metodologia definida a partir da qual tudo se desenvolveu.

5.2 .1 Adequação do espaço e quais as metodologias de trabalho

Os resultados que a seguir se apresentam nas tabelas 8, 9, e 10 são todos referentes a esta mesma dimensão, tendo-se optado por apresenta-los em separado para uma simplificação da informação.

Em suma, como se pode perceber a mesma questão possibilitou a criação de três categorias distintas, sendo elas: espaço das sessões/ensaios – procura-se caracterizar fisicamente o espaço onde teve lugar a ação do projeto; a duração total de

todo o projeto e a duração semanal, ou seja, total de horas semanais que ocupava o projeto; e a metodologia adotada – caracterização do método de trabalho adotado e das modalidades artísticas.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Adequação do espaço e quais as metodologias de trabalho	Espaço das sessões/ensaios	Sala de visitas E.P.	1	11,1%
		Salão multiusos E.P.	1	11,1%
		Sala de convívio E.P.	1	11,1%
		Sala de aula	3	33,3%
		Não especificou	3	33,3%

Tabela 8 Adequação do espaço de ensaios: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

No que respeita ao espaço onde os encontros tiveram lugar, a análise dos dados obtidos demonstrou que em 33,3% (N=3) dos casos estes decorreram em espaço de sala de aula disponibilizados pelo estabelecimento prisional/centro educativo. Nos restantes projetos os encontros decorreram em salas específicas definidas pelos estabelecimentos prisionais, tais como: sala de visitas (N=1; 11,1%), um salão multiuso (N=1; 11,1%), e sala de convívio dos reclusos (N=1; 11,1%). Em três entrevistas (33,3%) não foi referida qualquer indicação ao espaço onde foram desenvolvidas as atividades.

“Então, nós trabalhávamos na sala de convívio dos reclusos, duas horas por semana”. (E.4)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Adequação do espaço e quais as metodologias de trabalho	Duração Total	Até 6 meses	1	12,5%
		Superior a 6 meses	5	62,5%
		Não referiu	2	25%

Tabela 9 Duração do projeto: subcategorias, frequências e percentagens

Quanto à duração total dos projetos, uns esmagadores 62,5% (N=5) apontam para durações superiores a seis meses, contabilizando-se apenas um projeto (12,5%) cuja duração foi inferior a seis meses, e dois projetos (25%) dos quais não há qualquer indicação à sua duração total.

“Eram oito sessões, o projeto normalmente tem seis meses de duração e este como era mais curto tinha três mas, haviam oito sessões. Eu cumpri seis delas repartidas pelos três meses – houve meses em que eu fui lá quatro vezes, quatro semanas diferentes e depois nos outros dois meses ia repartidas só duas vezes por mês” (E.1)

“Prolongou-se desde janeiro de 2004 a maio, sensivelmente, de 2007.” (E.4)

“Porque foi uma intervenção longa, foi uma intervenção com dois anos, foram feitas 81/82 sessões...” (E.5)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Adequação do espaço e quais as metodologias de trabalho	Duração Semanal	Até 2 horas	3	37,5%
		Mais de 2 horas	1	12,5%
		Variável	1	12,5%
		Não referiu	3	37,5%

Tabela 10 Tempo semanal de ensaios: subcategorias, frequências e percentagens

Em termos de duração semanal, não existem diferenças muito significativas pelo que se pode constatar que a tendência seria para que fossem despendidas aproximadamente duas horas por semana (N=3; 37,5%) em ensaios até uma maior aproximação da data final do projeto/apresentação do espetáculo, embora os mesmos valores se assumam na subcategoria não referiu. Surgiu, ainda, para esta categoria as subcategorias mais de duas horas (N=1; 12,5%) e variável (N=1; 12,5%), que dados os seus valores podem sugerir exceções decorrentes das características quer do próprio projeto, quer da instituição onde se estavam a realizar.

“ Então, em termos práticos as aulas eram uma vez por semana – uma vez os homens, uma vez as mulheres – geralmente eram aulas de duas horas, em espaços providenciados pelo estabelecimento prisional e que eram sempre espaços difíceis para a dança contemporânea mas aos quais nós no adaptávamos.” (E.8)

“Eram cinco horas diárias – duas e meia de manhã e duas e meia à tarde – oito sessões, o que dá para fazer um trabalho... Não dá para fazer uma coisa muito profunda mas, dá para fazer uma intervenção interessante. Dá para vê-los a trabalhar.” (E.1)

“Cada centro educativo depois resolvia isso, mas havia horas marcadas, sim. Depois os encontros mais alargados eram de acordo com a disponibilidade das pessoas. Mas foi de forma sistemática, até porque com estes miúdos é importante que hajam rotinas e horários, isso sim.” (E.6)

A análise da categoria metodologia (tabela 11) salientou a existência de subcategorias que vêm, precisamente, especificar quais as modalidades artísticas e trabalho através da arte foram utilizadas nos diversos projetos. Assim, percebe-se que a combinação de várias modalidades surge na frente do leque de opções registando 33,3% (N=3) das ocorrências. Seguidamente surgem o teatro/representação e a Arte

Psicoterapia Temática/Modelo Polifórmico da SPAT, sendo que cada um tem 22,2% (N=2) de frequência. Por fim, a dança/movimento e a música foram mencionadas como modalidades de trabalho em um projeto cada, o que corresponde a 11,1% (N=1) de frequência.

“E eu que tinha uma perspectiva mais humanista precisava de encontrar uma forma de trabalhar precisamente as áreas que percebi precisavam de ser trabalhadas com reclusos mas, de uma outra forma. E, ao perceber um artigo de uma pessoa que falava precisamente sobre experiências de teatro na prisão, eu gostava muito dessas áreas, pensei: “Olha, porque não?”. (...) A avaliação foi extremamente positiva. Foi um projeto que correu muito, muito bem e, então, a partir daí nós decidimos alargar para outras expressões e fazer uma série de outras coisas e convidar outras pessoas para trabalhar connosco. Da arte terapia, da dança terapia, das artes plásticas...” (E.4)

“Ora, nós levamos uma linguagem que é, provavelmente, das linguagens em que o espaço de liberdade mais se implementa no diálogo de uma criação coletiva, como é o caso, através do teatro. É um espaço de muita liberdade para as pessoas se encontrarem em novos lugares e, quando digo se encontrarem em novos lugares é se colocarem e contribuírem de uma outra forma para um processo de construção e de criação que, normalmente e na maior parte dos casos, não estão habituados nos seus outros contextos de vida.” (E.2)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Adequação do espaço e quais as metodologias de trabalho	Metodologias	Teatro/representação	2	22,2%
		Música	1	11,1%
		Dança/Movimento	1	11,1%
		Arte psicoterapia temática / Modelo Polifórmico da SPAT	2	22,2%
		Várias	3	33,3%

Tabela 11 Metodologias de trabalho: subcategorias, frequências e percentagens

Em suma, os projetos realizados decorriam em espaços próprios dos estabelecimentos prisionais/centro educativo, com exceção de alguns projetos que previam deslocações ocasionais e das apresentações finais que se realizaram em espaços externos.

Os projetos, na sua maioria, contaram com durações superiores a seis meses, tendo alguns decorrido ao longo de anos, pelo que viam os seus participantes ir alterando de acordo com as vivências próprias da prisão. Em termos de tempo despendido semanalmente não se encontra grande consenso nos valores, havendo

variação nos dados obtidos. Contudo, existiu a indicação de que a carga horária semanal era aumentada sempre que se aproximavam as datas das apresentações em espetáculos.

Relativamente às metodologias de trabalho adotadas, percebe-se que existiam projetos em que se seguiu uma modalidade artística e que se manteve a mesmo ao longo de todo o projeto, sendo disso exemplo os projetos em que se trabalhou através do teatro, da música e da dança-movimento. No entanto, há registo de projetos que combinaram as diferentes modalidades artísticas (música, dança-movimento, teatro, escrita e pintura/desenho) o que, de acordo com os autores Atkins, Davis e Atkins (2011) permite um leque muito maior de possibilidades terapêuticas tirando-se partido das diferentes potencialidades destas. Apenas em dois dos projetos foi assumida uma metodologia terapêutica – a arte psicoterapia temática.

5.3 Constituição do grupo

Com esta problemática pretendeu-se compreender, em termos gerais, como se constituiu o grupo de participantes e se houve variância neste ao longo dos trabalhos. Assim, colocaram-se as perguntas:

- “Em termos de participantes, como foram escolhidos? E como foi a adesão destes ao projeto? Permaneceram todos até ao fim?”

5.3.1 Seleção, adesão e continuidade dos participantes

Como se pode aferir (Tabela 12, 13 e 14) a partir da questão central acima referida foram identificadas três categorias descritivas dos critérios de seleção adotados para escolha dos participantes dos diferentes projetos, bem como do número de participantes que aderiram a estes e das desistências que se registaram no decorrer de cada um destes.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Seleção, adesão e continuidade dos participantes	Critérios de seleção	Idade	2	14,3%
		Literacia	1	7,1%
		Tempo de pena	2	14,3%
		Zona de residência	1	7,1%
		Medicação	1	7,1%
		Comportamento	1	7,1%
		Vontade de participar	2	14,3%
		Estabelecidos pelo E.P./C.E.	3	21,4%
		Não especificou	1	7,1%

Tabela 12 Critérios de seleção dos participantes: subcategorias, frequências e percentagens

Na tabela 12, referente à categoria critérios de seleção, é ainda possível reconhecer um conjunto de subcategorias que desta derivaram. Os dados demonstram que à frente dos demais critérios que foram salientados, encontram-se os estabelecidos pelos estabelecimentos prisionais/centros educativos (N=3; 21,4%). Com 14,3% (N=2) apresentam-se como critérios fatores como a idade dos elementos, o tempo da pena que ainda falta cumprir e a vontade de participar. Os critérios como a zona de residência dos reclusos, a medicação que se encontravam a tomar e o comportamento apresentaram cada 7,1% (N=1) de frequência, bem como uma situação em que não foram especificados os critérios de seleção utilizados para o projeto.

“E acontece que eles têm lá uma população muito específica: comunidades africanas da zona de Lisboa, todos eles muito jovens. Ah... Então, o projeto Poder Caminhar apesar de se desenvolver em Leiria tem uma série de requisitos base para a população que eles querem abranger. Ou seja, eles têm de ser da zona de Lisboa, têm de ter menos de 22/23 anos e têm de estar perto do fim da pena.” (E.1)

“A idade, a literacia – a literacia aqui é importante porque haviam reclusas estrangeiras que não sabiam falar português, ou tinha muita dificuldade a falar português e portanto teve de ser um fator de exclusão – o tempo da pena porque o grupo ia durar dois anos e nós não podíamos selecionar uma reclusa que passados seis meses ia sair; a medicação e se isso poderia por em causa a sua participação no grupo...” (E.5)

“ Sim, de acordo com o estabelecido pelo centro educativo, eu aí não tinha qualquer intervenção. Mas isto para a saída apenas, porque no trabalho todos participavam. Até porque as saídas envolvem sempre uma grande logística e é sempre uma situação perigosa e de algum risco, mas também tem que se arriscar. E portanto, só saíam grupos pequenos – seis ou sete de cada vez – às vezes ia um grupo agora e o outro no dia seguinte.” (E.6)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Seleção, adesão e continuidade dos participantes	Adesão	Sim, houve	8	88,9%
		Não referiu	1	11,1%

Tabela 13 Adesão dos participantes: subcategorias, frequências e percentagens

A adesão dos participantes aos projetos mostrou-se significativa (N=8; 88,9%), tendo-se registado apenas uma situação em que não foi referido qualquer dado esclarecedor quanto a esta categoria (N=1; 11,1%) (Tabela 13).

“Na verdade, foi boa. Obviamente que inicialmente há uma desconfiança muito grande mas, isso acontece com qualquer grupo de trabalho em que vais propor alguma coisa que não estamos habituados a fazer, as pessoas ficam de pé atrás até ganharem confiança e perceberem que é um espaço onde elas têm uma voz ativa para construir as coisas” (E.2)

“Havia adesão por parte das participantes. Elas, lá está, prescindiram do trabalho para estar.” (E.5)

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Seleção, adesão e continuidade dos participantes	Desistências	Sim, houve	4	44,4%
		Sim, por contingências da pena	2	22,2%
		Não ocorreram	1	11,1%
		Não havia essa possibilidade	1	11,1%
		Não referiu	1	11,1%

Tabela 14 Desistências dos participantes: subcategorias, frequências e percentagens

Por seu turno, a análise da categoria “desistências” conduziu ao surgimento de cinco subcategorias aparecendo a resposta “sim, houve” como a com maior frequência (N=4; 44,4%); seguida da subcategoria “sim, por contingências da pena” (N=2; 22,2%). Nos resultados obtidos apenas uma vez se verificou a subcategoria “não ocorreram” desistências (N=1; 11,1%); tal como “não havia essa possibilidade” (N=1; 11,1%). Num dos casos não houve dados suficientes para se contabilizar qualquer referência a desistências (N=1; 11,1%).

“Na Sagração tiveram 26 reclusas das quais 23 vieram à Casa da Música. Houve três que estavam de precária e por isso não vieram.” (E.3)

“Depois, em termos de desistências, nos dois grupos que eu acompanhei não houve. Desistências teóricas não mas, práticas... Neste grupo, particularmente, senti que haviam

peessoas completamente desligadas daquela situação, ainda que não todas. Foram um ou dois elementos que estavam realmente desligados. Talvez, não por desmotivação mas por estarem já numa condição psicopatológica de depressão e estado ansiogeno muito elevado. Portanto, não acho que tenha sido das características do projeto em si. “ (E.1)

“Não. Não... Eles não podiam desistir, mas podia não fazer, não é?” (E.6)

Em síntese, a seleção dos participantes nos projetos foi conduzida pelos estabelecimentos prisionais e pelo centro educativo o que, devido às próprias características do contexto e da população, seria espectável. Nos projetos em que foram os coordenadores a defini-los, estes acabaram por não diferir daqueles colocados pelas instituições, sendo eles a idade, a literacia, o tempo de pena, o comportamento e a vontade de participar. Devido à natureza de um dos projetos surgiu um critério interessante e que se prendia com a zona de residência do recluso, havendo a obrigatoriedade de este ser da zona de Lisboa para que se realizasse uma segunda parte do projeto que tinha a ver com o acompanhamento da família.

A adesão foi bastante significativa nos vários projetos e um pouco até contraia ao que alguns coordenadores esperariam por atenderem a que se trata de uma população muito peculiar e de o próprio ambiente prisional onde existe uma hierarquia de poder entre os reclusos que leva a que estes assumam posturas defensivas e de desconfiança. A prisão, e as instituições similares, são contextos nos quais a expressão de medos e vulnerabilidade podem colocar os reclusos em desvantagem perante os pares, daí que estes recorram ao silêncio, à mentira ou mesmo a atos agressivos como defesa. Estas defesas acabam, por sua vez, por colocar em risco a efetividade de qualquer intervenção que se pretenda realizar (Gussak, 1997, cit. in Gussak, 2007).

Quanto a desistências na maioria dos projetos estas foram referidas, ainda que algumas se tenham devido a contingências das penas, tais como o tempo de pena ter terminado antes do final do projeto, ou a terem ocorrido saídas precárias. Nas situações em que não foram registadas desistências foi ressalvada a possibilidade de os participantes se oporem à realização das atividades, ainda que não abandonassem os projetos. De um modo geral, os dados apresentados sobre as desistências, ainda que nem todos os relatos tenham dado valores concretos sobre o número de elementos que desistiram, não se revelaram surpreendentes havendo sempre a possibilidade de em projetos que saem fora das convenções habituais acontecerem desistências.

5.4 Avaliação/balanco do projeto

Sendo um dos objetivos desta investigação perceber identificar e caracterizar as modificações/transformações nos utentes, associadas às intervenções pelas artes expressivas, era de todo importante que constasse esta problemática que está relacionada, precisamente, com a avaliação do projeto e do impacto. Colocaram-se as seguintes questões para abordar este tema:

- “Como caracteriza em termos gerais o percurso feito?”
- “ Que importância teve o projeto nos participantes, ou em algum em particular? E na instituição? E em sim?”.

5.4.1 Avaliação subjetiva do projeto

Com esta dimensão, e através da pergunta “como caracteriza em termos gerais o percurso feito?”, pretendia-se fazer um balanço de todo o percurso realizado no decurso do projeto. Obviamente, esta seria sempre uma avaliação muito própria do coordenador/participantes.

Os dados possibilitaram a elaboração apenas de uma categoria sendo que desta se conseguiram criar cinco subcategorias, conforme é possível compreender através da análise do quadro seguinte.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Avaliação subjetiva do projeto	Positiva	Interessante	4	28,6%
		Motivador	3	21%
		Fluido	1	7,1%
		Processo de aprendizagem	3	21%
		Positivo s/ outra caracterização	3	21%

Tabela 15 Avaliação geral do projeto: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Ao analisarmos esta categoria facilmente percebemos que todos os projetos fizeram uma boa avaliação do percurso descrito. De um modo geral, todos fizeram um balanço positivo mas, através das subcategorias podemos retirar algumas das especificidades desta classificação: 28,6% (N=4) referiram que todo o projeto tinha sido muito interessante e enriquecedor. Este foi também definido, para além de simplesmente muito positivo (N=3; 21%), como motivador (N=3; 21%) e um processo de aprendizagem (N=3; 21%). Houve, ainda, quem o tivesse descrito como um processo muito fluido (N=1; 7,1%).

“Eu acho que a motivação foi aumentando por parte das reclusas: enquanto no início parece que está tudo um bocadinho disperso depois o tempo vai passando e as pessoas vão vendo que aquilo faz sentido e começa a ficar tudo estruturado. E não só por isso, com a aproximação do concerto também aumentou a motivação porque as pessoas ficaram super excitadas com isso. (...) Isto é muito emocional, o próprio processo é muito emotivo e mexe com toda a gente, não é?! Os formados, a maior parte deles nunca tinha tido um contacto com esta realidade; se tu fosses falar com eles, creio eu, uma hora depois do concerto e lhe fosses perguntar com que tipo de comunidade gostariam de trabalhar daqui para a frente, todos eles iam dizer «Vamos trabalhar numa prisão».” (E.3)

“Ah... Foi um processo muito fluido; foi muito mais fácil do que aquilo que eu estaria inicialmente à espera; foi u processo de aprendizagem penso que para todos porque é o seguinte: nós criámos, implementámos e reformulámos uma metodologia de trabalho, não tínhamos exatamente uma base nem pontos de referência para além de ir experimentando e de ver realmente o que é que funciona melhor. E chegámos a uma boa metodologia. Então, foi, realmente, um bom espaço de aprendizagem, quer para os reclusos quer para nós próprios, e que produziu frutos. Acho que é sobretudo assim que eu o caracterizo.” (E.4)

Em suma, os projetos foram todos eles percebidos como uma experiência positiva e gratificante não se verificando qualquer tipo de ressalva negativa quanto à caracterização do percurso descrito pelos diversos projetos.

5.4.2 Impacto percebido do projeto nos participantes

Relativamente a esta dimensão, importa referir que esta é uma das três que vai de encontro direto ao objetivo definido para esta problemática acima referido pois, o que se pretende é saber em que medida é que estes processos de índole artística transformaram os seus participantes. Como tal, encontram-se aqui as seguintes categorias: consciencialização/motivador para a mudança – influencia na forma de perspetivar o futuro e o arranjar alternativas de vida, permitiu desenvolvimento de competências – impulsionou o desenvolvimento de diversas capacidades do sujeito, e não referiu.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Impacto percebido do projeto nos participantes	Consciencialização/ Motivador para a mudança		7	46,7%
	Permitiu o desenvolvimento de competências	Pessoais	1	6,7%
		Sociais/Relacionais	3	20%
		Emocionais	2	13,3%
	Não referiu		2	13,3%

Tabela 16 Impacto do projeto nos participantes: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Os resultados obtidos (tabela 16) são bastante reveladores na medida em que a maioria dos coordenadores dos projetos realizados afirmam terem percebido uma mudança em termos da consciencialização dos participantes e da sua motivação para uma mudança efetiva e real (N=7; 46,7%). É, ainda, apontado o impacto percebido dos projetos em termos do desenvolvimento de competências dos que neles participaram (N= 6; 40%). Os dados recolhidos não contemplavam a resposta a esta dimensão por parte de dois dos participantes do estudo (N=2; 13,3%).

“Bem, nos participantes mexeu muito com as pessoas, despertou consciências, abriu horizontes e eu acho que só quem passou por uma prisão ou quem trabalhou numa prisão percebe a importância de abrir horizontes/o que é que é abrir horizontes atrás das grades.”
(E.4)

“Disso não posso dizer porque no fundo não era eu que estava sempre com eles, mas acho que sim principalmente em alguns deles que o relatavam sobre terem gostado e depois quererem voltar e levar a família.” (E.6)

A segunda categoria desta dimensão apresenta, por seu turno, três subcategorias que especificam que níveis de competências se perceberam como tendo sido desenvolvidas. O grande foco aqui é colocado sobre as competências sociais/relacionais (N=3; 20%), ainda que também se tenham notado desenvolvimento a nível das competências emocionais (N=2; 13,3%) e pessoais (N=1; 6,7%).

“Do recluso que dizia que utilizava os exercícios para na cela descontrair e relaxar, para não estar tão tenso; um outro recluso que dizia que tinha sido uma oportunidade única de fazer, aprender e de se superar; de descoberta de talentos em pessoas que não sabiam ter um talento muito grande... Às vezes, até dentro do próprio estabelecimento prisional, alguns reclusos era vistos pelos outros como mais frágeis, ou secundários, ou eram postos de parte e de repente quando se descobria que eles tinham talento nesta área, eram vistos pelo próprio

estabelecimento prisional e pelos próprio colegas e guardas de uma outra forma, passavam a ter um estatuto diferente por terem este talento.” (E.8)

Em cômputo geral, verificaram-se transformações nos participantes dos projetos no que respeita a uma maior consciencialização para a necessidade de mudança de aspetos menos positivos e adaptativos da vida destes, e ao desenvolvimento de competências tanto a nível pessoal, como sócio relacionais e emocionais.

Sue Pittam (2008) afirma que ao dar-se um lugar seguro onde os reclusos pudessem explorar os seus sentimentos, tal poderia funcionar de forma terapêutica e ajudar na redução de comportamento agressivos. O mesmo é corroborado nos estudos realizados por Gussak (2004, 2006 cit. in Argue; Bennett & Gussak, 2009; Bennink, Gussak & Skowran, 2003) que demonstram que o trabalho com reclusos através de mediadores artísticos se revela eficaz em melhorias de humor e diminuição de sintomatologia depressiva, maior controlo da frustração, desenvolvimento de capacidades a nível da resolução de problemas, diminuição do *acting out* e maior socialização.

5.4.3 Impacto percebido do projeto na instituição

Nesta dimensão são abordadas categorias relacionadas com as transformações percebidas a nível institucional (funcionamento dos estabelecimentos prisionais e/ou centros educativos). As categorias que sobressaíram da análise dos dados obtidos foram as seguintes: não foi percebido/não referiu – o participante não percebeu transformações na instituição ou não conseguiu enunciá-las; melhoria das relações guardas prisionais – reclusos; reconhecimento da abordagem e do impacto positivo no sujeito – a instituição reconhece no projeto uma influência positiva no indivíduo institucionalizado; quebra de preconceitos; continuidade do projeto – a grande mudança é permanecer-se com o projeto a decorrer.

Assim como se pode verificar na tabela 17, a percepção que os participantes têm do impacto dos seus projetos nas instituições onde estes decorreram são bastantes positivas. Em 36,4% (N=4) dos projetos houve a percepção de um reconhecimento positivo e transformador das abordagens pelas expressões artísticas e do impacto desta nos sujeitos. Além deste reconhecimento, reconhece-se o impacto positivo de todo o projeto em aspetos como a quebra de preconceitos e dos próprios pré-conceitos que podem existir sobre o sujeito recluso e que passa a ser reconhecido

de uma outra forma após passar pelo projeto (N=2; 18,2%), e na melhoria das relações entre guardas prisionais e reclusos o que contribui para um melhor ambiente institucional (N=1; 9,1%). Também a continuidade dos projetos e o desejo demonstrado pelas instituições que os acolhem de que estes continuem a existir e apontado como indicio do impacto causado pelos projetos nas instituições (N=1; 9,1%).

“... Lembro-me perfeitamente do relato de uma das guardas prisionais e já não me lembro se mesmo de algum membro da administração da prisão, dizer: «Isto tem sido uma maravilha. De facto tem estado aqui uma primavera, porque elas já não se pegam, já não puxam cabelos, ...». Que é uma cena que acontece muito, o confronto; as pessoas ali dentro muitas vezes entram em confronto e esse confronto é físico. E portanto, a nossa passagem e aquilo que nós temos sempre recolhido é que com estas passagens as coisas, de certa forma, mudam, não é?!” (E.3)

“Na prisão, na estrutura em si, o impacto foi imenso. As pessoas começaram a reconhecer a metodologia de trabalho e elas próprias a dizer: “Ah, é engraçado como o fulano X ou Y está diferente desde que está a participar”. (E.4)

Dimensão	Categoria	nº	%
Impacto percebido do projeto na instituição	Não foi percebido/não referiu	3	27,3%
	Melhoria das relações Guardas - Reclusos	1	9,1%
	Reconhecimento da abordagem e do impacto positivo no sujeito	4	36,4%
	Quebra de preconceitos	2	18,2%
	Continuidade do projeto	1	9,1%

Tabela 17 Impacto do projeto na instituição: categorias, frequências e percentagens

É de referir, ainda, os 27,3% (N=3) de frequência de respostas que apontaram para uma visão mais negativista do impacto do projeto nas instituições, na medida em que não se percebeu um verdadeiro investimento e reconhecimento por parte da instituição do valor do projeto e das transformações positivas que este poderia acarretar; bem como para a ausência de dados sobre esta dimensão.

“Bom, o que eu vejo do E. P. é um grande desinteresse. No último dia, na apresentação final, vai lá o diretor e faz lá um discurso mas, nota-se pelas coisas que ele diz e, principalmente, pela forma como diz as coisas, que não há a mínima consciência do trabalho que ali foi desenvolvido, que não há a mínima esperança na relação com aquelas pessoas... Eles

pensam que não é isso que vai fazer a diferença. Portanto, eu não senti pessoalmente um grande impacto do projeto no E. P..” (E.1)

Em síntese, o impacto percebido nas instituições é referente a alterações ao próprio ambiente vivido nestas e a mudanças nas relações entre os participantes dos projetos com os seus pares e com os funcionários, nomeadamente com os guardas prisionais. Estas transformações acabam por ser decorrentes do impacto que o projeto tem nos membros dos grupos a um nível mais pessoal mas, também, estão relacionadas com o reconhecimento por parte dos pares e dos guardas de que eles são “bons” e capazes de coisas positivas por estarem a realizar algo artístico. Isto, por seu turno, influencia a interação entre estes o que é visível na diminuição de relatórios disciplinares sobre os participantes (Gussak, 2007; Gussak, 2004, 2006).

5.4.3 Impacto percebido do projeto no coordenador (e equipa)

A última dimensão desta problemática é referente ao impacto que o projeto teve no próprio coordenador e/ou na sua equipa. Essencialmente, procura-se saber se o projeto os transformou, também, e em que medida. Emergiram dos dados cinco categorias: aprendizagem, quebra de preconceitos/"mudança de mentalidade", vitória sentir que se proporcionou alguma mudança, maior confiança profissional e não referiu.

Dimensão	Categoria	nº	%
Impacto percebido do projeto no coordenador	Aprendizagem	3	30%
	Quebra de preconceitos/"mudança de mentalidade"	1	10%
	Vitória sentir que se proporcionou alguma mudança	2	20%
	Maior confiança profissional	1	10%
	Não referiu	3	30%

Tabela 18 Impacto do projeto no coordenador e equipa de trabalho: categorias, frequências e percentagens

A análise dos dados permitiu chegar à conclusão de que a envolvimento nestes projetos foi antes de mais uma aprendizagem muito particular (N=3; 30%). Já 20% (N=2) das frequências apontam para o despertar de um sentimento de realização e concretização pessoal por se sentir que se ajudou/possibilitou uma mudança positiva noutra pessoa e/ou instituição; enquanto que num dos casos apenas (10%) se referiu

como transformação percebida a quebra de preconceitos, e num outro a maior confiança em termos profissionais (N=1; 10%).

“Para mim, foi como disse à pouco, foi uma aprendizagem incrível o estar momentaneamente num espaço sem liberdade e perceber como é que, mesmo estando em reclusão, se consegue ter liberdade de pensamento. Isto é um bocadinho clichê mas, é um facto e realmente a liberdade está dentro de nós.” (E.2)

“Foi importante, porque me deu confiança na aplicação da metodologia” (E.7)

Contudo, é de ressaltar que contabilizaram-se três colaborações (30%) das quais não foi possível retirar informações referentes a esta dimensão.

Em suma, as transformações decorrentes de todo o programa nos seus coordenadores e nas suas equipas são, essencialmente, respeitantes ao universo profissional. Atendendo à natureza dos projetos e ao contexto e população com que se propuseram trabalhar, estes dados são representativos de uma grande gratificação profissional e sugerem muita concordância quando analisados com os obtidos nas dimensões anteriores desta problemática, demonstrando a perceção positiva e transformadora do sujeito e do contexto que reconhecem no trabalho desenvolvido.

5.5 Follow-up

A última problemática do estudo foi construída de maneira a procurar contribuir com dados importantes no que respeita ao acompanhamento dos participantes no pós-projeto e no que está relacionados com a continuidade dos trabalhos neste âmbito de trabalho e com este tipo de população específico. Realizaram-se, portanto, duas questões muito objetivas para recolher este tipo de dados:

- “Sabe algo sobre os participantes, no pós-projeto?”
- “Realizou mais algum projeto?”

5.5.1 Impacto do projeto foi alargado à vida dos participantes

Esta dimensão, como acima referido, procura responder à questão «sabe alguma coisa sobre os participantes no pós-projeto?», no sentido de se foi realizado algum acompanhamento findo o projeto e se as transformações ocorridas se tinham mantido e, possivelmente, extrapolado para a vida “cá fora”. Aqui encontramos duas categorias de resposta: sim – casos em que houve algum tipo de contacto com

sujeitos que haviam integrado o grupo, e não – em situações nas quais não se registou novo contacto com os participantes numa fase posterior ao projeto. A primeira categoria conta com três subcategorias: visitas ao E.P. – realização de visitas esporádicas ao estabelecimento prisional e procura por informações sobre os membros do projeto que ainda permaneciam detidos; reencontros casuais – encontro de um elemento do grupo na rua ou noutro local, por mero acaso; e ligações à associação promotora do projeto – ex-participantes, após libertação, fizeram parte de outros projetos desenvolvidos pela associação.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Impacto do projeto foi alargado à vida dos participantes	Sim	Visitas ao E.P.	1	11,1%
		Reencontros casuais	1	11,1%
		Ligação à Associação produtora do projeto	1	11,1%
	Não		6	66,7%

Tabela 19 Acompanhamento dos participantes no pós-projeto: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Como é possível verificar através da análise da tabela 19, na grande parte dos projetos realizados não houve qualquer tipo de contacto com os reclusos que haviam participado (N=6; 66,7%).

“Sabe que estas coisas depois também têm o problema que eu lhe estava a dizer que é eles acabarem a medida e depois perdemos-lhe o rasto, não sabemos o que vai acontecer a seguir.” (E.6)

Contudo, houve algumas exceções em que se verificou um contacto entre os coordenadores dos projetos e pelo menos um dos ex-participantes (N=3; 33,3%). Ao analisarmos esta categoria denotamos a existência de três subcategorias que especificam as condições em que esse contacto ocorreu: por visita ao estabelecimento prisional com o propósito de reencontrar os reclusos que haviam feito parte do projeto (N=1; 11,1%); reencontro casual (N=1; 11,1%); e pelo menos um participante continuou ligado à associação que promoveu o projeto após saída do estabelecimento prisional (N=1; 11,1%).

“Eu no pós-projeto depois ia quase todos os anos visitar os reclusos que ainda tinham ficado no estabelecimento prisional. (...) E eu tentei contactar algumas pessoas, também é verdade que algumas não dão as moradas certas no estabelecimento prisional porque querem fazer as suas vidas sem ligações e não é fácil o contacto, às vezes também o estabelecimento prisional

não quer dar as moradas, com outras pessoas tentei organizar uma conversa pública sobre o pós-estabelecimento prisional e foi muito difícil e, se calhar, esta ponte entre o dentro e o fora é uma ponte que precisa muito de ser trabalhada.” (E.8)

“Ainda esta semana estive com uma das mulheres que participou no espetáculo. Está cá fora, felizmente, participou numa das atividades da PELE... Nós tentamos sempre que as pessoas fiquem com alguma ligação à Associação e até que vão participando em alguns trabalhos, que vão estando por perto de uma forma... Também as pessoas procuram-nos nesse sentido.” (E.2)

Em cômputo geral, na maioria dos projetos assume-se a não existência de um acompanhamento dos grupos numa fase posterior ao término das atividades, ficando assim sem resposta a questão de se os ganhos pessoais adquiridos ao longo do projeto se mantiveram e deixando espaço para que emergam novas vulnerabilidades nos participantes (Taylor, 2004, cit. in Quintãns, 2009). Tal parece ocorrer por falta de uma estratégia de finalização acompanhada planificada terminando os projetos, por norma, aquando das apresentações finais do produto artístico a que se chega.

5.5.2 Conhecer outros projetos da mesma natureza

O desenvolvimento deste tipo de projetos ainda tem pouca divulgação no país e, ao que parece, ocorrem muito pontualmente. Nesta dimensão pretendia-se conhecer outros projetos que tenham sido realizados dentro deste âmbito de trabalho e com jovens e adultos com percursos de desajustamento social. Questionaram-se os participantes deste estudo sobre a eventual realização de outros projetos e surgiram duas categorias pouco discriminatórias conforme se pode observar na tabela 20.

Dimensão	Categoria	Subcategoria	nº	%
Conhecer outros projetos da mesma natureza	Sim	Na mesma área	1	12,5%
		Noutra área	5	62,5%
	Não		2	25%

Tabela 20 Realização de projetos similares: categorias, subcategorias, frequências e percentagens

Analisando os dados provenientes desta questão facilmente percebemos que na maioria das situações os coordenadores dos projetos em estudos continuaram a realizar projetos de índole artística com populações-alvo muito específicas (N=6; 75%). Verifica-se, também, que 25% (N=2) não desenvolveram quaisquer projetos até à data das entrevistas.

“Pessoalmente, ligado a estabelecimentos prisionais, não. Neste momento não. Mas é uma população e um tipo de intervenção que eu gostei muito de fazer, e senti que dentro da Criatividade era difícil naquelas oito sessões fazer algo mais ligado ao que eu gosto de fazer e como gosto de fazer... Obviamente, uma possibilidade que eu encaro é a de fazer uma proposta de intervenção num E. P. assim de uma forma um bocadinho mais prolongada no tempo, só ligada à Psicologia e ao Teatro. Até porque tenho visto alguns filmes e alguns documentários sobre terem trabalhado dentro desses moldes e acho que é muito interessante.”
(E.1)

Contudo, a análise da categoria sim permitiu a criação de duas subcategorias de maneira a discriminar o âmbito de trabalho dos projetos que se seguiram. Por estes dados foi possível perceber, então, que dos 75% dos casos em que se tinha verificado continuidade na realização de projetos, apenas em 12, 5% (N=1) mantiveram a área de trabalho em oposição aos 62,5% (N=5) restantes que realizaram projetos em âmbitos de trabalhos distintos.

“Sim, todos os anos tenho dinamizado coisas destas nos centros educativos. Agora mais na retaguarda, já não sou eu... Eu criei, agora também tenho aqui outras funções e fico mais na coordenação.” (E.6)

“Sim, um trabalho com senhoras mascetomizadas no IPO.” (E.7)

Em suma, houve uma continuidade na realização de projetos interventivos, nomeadamente com populações consideradas de risco (sem abrigos, jovens em bairros de risco), ainda que em contexto prisional nenhum dos participantes tenha continuado a desenvolvê-los. Relativamente ao centro educativo, reconheceram-se as artes expressivas como aliadas e houve um alargamento do projeto inicial aos demais centros educativos do país.

Por aqui se pode perceber que atualmente se assiste a um reconhecimento da ligação intemporal entre a arte a saúde, principalmente no que respeita à intervenção em comunidade e com grupos, e à progressiva implementação das diversas artes expressivas enquanto mediadoras (Leckey, 2011).

Conclusão

Já Nietzsche dizia que sem a música a vida seria um erro. De facto, não só a música mas toda a arte em geral tem vindo a acompanhar a evolução do homem de lugares cimeiros. Às suas modalidades, desde os tempos mais remotos, foram reconhecidas propriedades terapêuticas antes mesmo do homem saber o que era a terapia e, talvez por isso, as tentativas para lhe retirar esta dimensão numa era muito mecanicista não tiveram um impacto definitivo.

Foi o homem quem teve necessidade de voltar a socorrer-se da arte, de procurar nestas algum alento e formas alternativas da própria existência. Reconstruíram-se ideias e ideais, estudaram-se perspectivas filosóficas e antropológicas e, em eras mais modernas, voltamos ao que de mais arcaico e primitivo temos na nossa existência. Surgiram as primeiras escolas que ligavam os benefícios das diversas modalidades artísticas à psicoterapia, nasceram as artes terapias.

Como foi possível perceber ao longo do desenvolvimento deste projeto, as intervenções pelas artes expressivas desde cedo que eram muito voltas para determinado tipo de população-alvo, fosse esta os veteranos das guerras que estavam em hospitais em recuperação e a quem a música ajudava no alívio do stress e alteração do estado de ânimo, o que influenciava as melhorias físicas, ou as crianças com necessidades especiais que eram estimuladas através da dança e do movimento. De entre estas, um dos âmbitos referidos pelos autores para este tipo de intervenção é, precisamente, o sistema correcional (prisões e instituições de acolhimento a jovens delinquentes).

Assim, este estudo nasce da vontade de procurar pelos projetos artístico-expressivos desenvolvidos em Portugal em instituições que se destinam a albergar jovens cujos percursos de vida foram marcados por comportamentos que vão de encontro às normas sociais e de vida em comunidade, e adultos que seguindo, possivelmente, um percurso semelhante ao dos jovens aquando da sua própria juventude, se veem julgados e obrigados a cumprir uma medida privativa de liberdade.

Desenvolveu-se, então, alguns aspetos relacionados com a adolescência e que nos permitiram ficar com uma ideia mais clara do que são, afinal, os percursos de desajustamento social, qual a sua origem e porque se perpetuam. Eu diria que foi interessante perceber que o próprio Estado, na pessoa dos órgãos judiciais e de proteção das crianças e jovens, acaba por influenciar este processo de incrementação, se é que assim se pode denominar, dos comportamentos desviantes na medida em

que utiliza recursos que suscitam no jovem, que está a atravessar um período de transformação normal (a adolescência) e para quem estes comportamentos podem significar não mais que uma busca pela sua identidade, a crença de que terá realmente algum problema e não se conseguirá encaixar num outro ambiente, num outro grupo de amigos, ...

Percebeu-se o que está na base destes comportamentos, e o que os influencia e mantém até à idade adulta; como a institucionalização se processa em Portugal e o que esta implica para, posteriormente, chegarmos ao ponto em que tudo se junta e analisarmos como pode a arte potenciar transformações nestes domínios.

Segundo Liebmann (1994, cit. in 29), a terapia pela arte pode ajudar os ofensores de todas as idades, nomeadamente, pode ajudá-los a perceberem-se a si mesmos. Principalmente porque neste tipo de ambientes e com este tipo de população, é sentido um maior cuidado com as palavras (seja para não haver deturpações, seja para não haver ameaças, ou para não se colocarem numa posição de maior fragilidade e exposição face ao outro que pode enfraquecer o *status* que é necessário manter), pelo que usando a arte é possível promover a expressão se ter estas implicações (Gussak e Cohen-Liebmann, 2001, cit. in *ibidem*). E foi com base nesta premissa que se desenvolveu a presente investigação.

De facto, através desta as principais conclusões que se tiram vão de encontro à ideia defendida inicialmente de que o recurso à arte potencia transformações no homem. Ainda que não tenham sido realizados muitos projetos dentro deste âmbito, aqueles que existiram e aos quais se teve acesso, facultam-nos dados que nos levam a assumir que estas abordagens têm um impacto muito positivo quer nos participantes, quer no ambiente prisional, independentemente dos obstáculos e limitações que lhes possam ser colocados.

Podemos referir que existem aspetos a melhorar, nomeadamente no que respeita à implementação dos projetos ser menos burocratizar e, no que concerne aos projetos em si, que se desenvolva um sistema de acompanhamento numa fase posterior ao término do projeto, ou que este aconteça de uma forma faseada de forma a promover a manutenção dos ganhos e que não se deixe nos participantes uma sensação de vazio, ou lhes ter sido retirado tudo de um momento para o outro. Mas, de um modo geral, os ganhos são reais, o impacto do projeto é verdadeiro e as transformações a diversos níveis.

Referências bibliográficas

- Lei n.º 166/99 de 14 de setembro. *Diário da República* nº 215/99 – I Série A. Ministério da Justiça. Lisboa.
- Portaria nº 1200-B/2000 de 20 de dezembro. *Diário da República* nº 292/00 – I Série A. Ministério da Justiça. Lisboa.
- Portaria n.º 13/2013 de 11 de janeiro. *Diário da República* nº8/13 – I Série. Ministério da Justiça. Lisboa.
- Allen, R. & Krebs, N. (2007). *Dramatic psychological storytelling – Using the expressive arts and psychotheatrics*. New York: Palgrave MacMillan.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008) *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, N. (2004). A entrevista psicológica como um processo dinâmico e criativo. *PSIC – Revista de Psicologia Vetor Editora*, 5, pp. 34-39.
- Ambridge, A. (2008). The anger of abused children. In, M. Liebmann (Eds.), *Art therapy and anger* (pp. 27-41). Londres: Jessica Kingsley Publishers.
- Anderson, T. & Kanuka, H. (2003). *e-Research, methods, strategies and issues*. USA: Person Education.
- Argue, J., Bennett, J. & Gussak, D. (2009). Transformation through negotiation: Initiating the inmate mural arts program. *The Arts in Psychotherapy*, 36, pp. 313-319; doi: 10.1016/j.aip.2009.07.005.
- Atkins, S., Davis, K. & Atkins, L. (2011). Integrative theory in the expressive arts. In, Suzanne Degges-White e Nancy C. Davis (Eds.), *Integrating the expressive arts into counseling practice – Theory-based intervention* (pp. 205-218). New York: Springer Publishing Company.
- Barbosa, I. (2011). *Jovens e teatro do oprimido – (re)criando a cidadania, (re)construindo o futuro*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bennink, J., Gussak, D. & Skowran, M. (2003). The role of the art therapist in a Juvenile Justice setting. *The Arts in Psychotherapy*, 30, pp. 163-173; doi: 10.1016/S0197-4556(03)00051-0.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.
- Bloom, S. (2005). Foreword. In, A. Weber e C. Haen (Eds.), *Clinical applications of Drama Therapy in child and adolescent treatment* (pp.IV-X). New York: Brunner-Routledge.

- Bogdan, R & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boothby, D. & Robbins, S. (2011). The effects of music listening and art production on negative mood: A randomized, controlled trial. *The Arts in Psychotherapy*, 38, pp. 204-208; **doi**:10.1016/j.aip.2011.06.002
- Bunt, L. (2005). *Musictherapy an art beyond words*. New York: Brunner-Routledge.
- Carretero, M. & León, A. (1990). Do pensamento formal à mudança conceitual na adolescência. In, C. Coll, A. Marchesi & A. Palácios, *Desenvolvimento Psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed Ed.
- Degges-White, S. & Davis, N. (Eds.)(2001). *Integrating the expressive arts into counseling practice – Theory-based interventions*. New York: Springer Publishing Company.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Dunne, P. (2010). Narradrama with marginalized groups: Uncovering strengths, knowledges and possibilities. In, Eva Leveton (Ed.), *Healing collective trauma using sociodrama and drama therapy* (pp. 25-51). New York: Springer Publishing Company.
- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fonseca, A. (2004). Psicologia Desenvolvidamental do ciclo de vida. In, A. Fonseca (Coord.), *Desenvolvimento humano e envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Ed.
- Fonseca, A. (2004). Transição e adaptação. In, A. Fonseca (Coord.), *Desenvolvimento humano e envelhecimento*. Lisboa: Climepsi Ed.
- Garcia, A. (2010). Healing with action methods on the worls stage. In, Eva Leveton (Ed.), *Healing collective trauma using sociodrama and drama therapy* (pp. 3-24). New York: Springer Publishing Company.
- Gomes, A. (2011). *Acordes saudáveis – Musicoterapia e educação para a saúde*. Dissertação de Mestrado, Instituto de educação – Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Gomes, R. (2010). *Promoção de experiências positivas em crianças e adolescentes*. Braga: Associação High Play.
- Gussak, D. (2007). The effectiveness of art therapy in reducing depression in prison populations. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 51, pp. 444-460.
- Halprin, D. (2003). *The expressive body in life, art and therapy – Working with movement, metaphor and meaning*. New York: Jessica Kingsley Publishers.

- Henry, B. & Moscovici, S. (1968). *Problèmes de l'analyse de contenu*. Paris: Larousse.
- Jang, H. & Choi, S. (2012). Increasing ego-resilience using clay with low SES (Social Economic Status) adolescents in group art therapy. *The Art in Psychotherapy*, 39, pp. 245-250.
- Jones, P. (2007). *Drama as therapy – Theory, practice and research*. London: Routledge.
- Kaplan, F. (1996). Positive images of anger in an anger management workshop. *The Art in Psychotherapy*, 23, pp. 69-75.
- Kaplan, F. (2007). *Art therapy and social action*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Knill, P. (2004). Soul nourishment, or the intermodal language of imagination. In, S. Levine e G. Levine (Eds.), *Foundations of expressive art therapy – Theoretical and clinical perspectives* (pp. 37-52). United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Landy, R. (2006). The future of drama therapy. *The Arts in Psychotherapy*, 33, pp. 135-142.
- Leckey, J. (2011). The therapeutic effectiveness as creative activities on mental well-being: A systemic review of the literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 18, p. 501-509.
- Levine, S. & Levine, G. (Eds.) (2004). *Foundations of expressive art therapy – Theoretical and clinical perspectives*. United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Levine, S. (2004). Poiesis and pos-modernism: The search for foundations in expressive arts therapy. In, S. Levine e G. Levine (Eds.), *Foundations of expressive art therapy – Theoretical and clinical perspectives* (pp. 19-36). United Kingdom: Jessica Kingsley Publishers.
- Liebmann, M. (Eds.)(2008). *Art therapy and anger*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Machado, C. (2002). Olhares sobre a adolescência. In, A. Silva (Coord.), *Vida escola e religião no imaginário juvenil*. Braga: Editorial A.O.
- Marchand, H. (2001). O envelhecimento bem sucedido. In, H. Marchand (Coord.), *Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso*. Coimbra: Quarteto Ed.
- Menezes, I. (2005). O desenvolvimento psicossocial na adolescência: mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social e

- cívica. In, I. Menezes, *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Milbrath, C. & Lightfoot, C. (Eds.)(2010). *Art and Human Developmente*. London: Psychology Press.
- Minayo, M. (2007). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In, Suely Deslandes, Romeu Gomes e Maria Minayo (org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, (26 Ed). Rio de Janeiro: Vozes.
- Mota, G. (2011). *A music workshop in a women's prison – Crossing memories, attributing meanings*. Porto: Politecnico do Porto.
- Nissimov-Nahum, E. (2009). Use of a drawing task to study art therapists' personal experiences in treating aggressive children. *The Arts in Psychotherapy*, 36, pp. 140-147; doi: 10.1016/j.aip.2008.12.001.
- Oliva, A. (2004). Desenvolvimento social durante a adolescência. In, C. Coll, A. Marchesi & J. Palácios (coord.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Porto Alegre: Artmed Ed.
- Palácios, J. (2004). Mudanças e desenvolvimento durante a idade adulta e velhice. In, C. Coll, A. Marchesi & A. Palácios (coord), *Desenvolvimento Psicológico e educação*. Porto Alegre: Artmed Ed.
- Payne, H. (1991). *Dance movement therapy: Theory and practice*. New York: Brunner-routledge.
- Pearson, M. & Wilson, H. (2009). *Using expressive arts to work with mind, body and emotion – Theory and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Pittam, S. (2008). Inside-out/outside-in: Art therapy with young male offenders in prison. In, M. Liebmann (Eds.), *Art therapy and anger* (pp. 87-101). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Quintãns, C. (2009). *Era uma vez a instituição onde eu cresci*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ramalho, C. (2010). *Psicodrama e dinâmica de grupo*. São Paulo: Iglu.
- Rubin, J. (2006). Foreword. In, Lois Carey (Eds.), *Expressive and creative methods for trauma survivors* (pp. 9-14). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Santos, M. (2006). *Dançoterapia Integrativa – Uma metodologia de intervenção nos comportamentos agressivos*. Tese de Doutoramento, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia – Universidade de Évora, Portugal.

- Shaughnessy, M. (2003). An interview with Adam Blatner about psychodrama. *North American Journal of Psychology*, 5(1), pp. 137-146.
- Silva, F. (1996). La entrevista. In, R. Fernandez-Ballesteros (coord.), *Introducción a la evaluación psicológica (vol.I)*. Madrid: Psicología-Piramide.
- Tinsley, B., Wilson, S. & Spencer, M. B. (2010). Commentary: Hip-hop culture, youth creativity and the generational crossroads from a human development perspective. In, C. Milbrath e C. Lightfoot (Eds.), *The arts and human development*, (pp. 83-97). New York: Psychology Press/Taylor & Francis Group.
- Vicente, L. (2005). Psicodrama: transferência e contratransferência. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), pp. 79-83.

Anexos

Anexo 1 - Guião das Entrevistas



Universidade de Évora – Mestrado em Psicologia

Edição 2011-2013

Guião de Entrevista

Iniciação:

Antes de começarmos a nossa entrevista, gostaria de começar por lhe agradecer toda a disponibilidade e atenção que tem demonstrado e despendido para colaborar comigo neste estudo. Como já tinha tido oportunidade de lhe dizer, este é um estudo que se insere no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia, e com ele pretendo fazer uma análise do estado da arte das expressões artísticas enquanto estratégias de intervenção, nomeadamente em percursos de desajustamento social. Preparei, então, um pequeno guião, com cerca de dez questões, tudo relacionado com o projeto que realizou no (...) . Aproveito, ainda, para lhe dizer que o resultado desta entrevista não será divulgado e os dados serão apenas trabalhados por mim, pelo que será seguido o princípio da confidencialidade. Se tiver alguma questão que queria colocar antes de começarmos, estou disponível para responder. Se não tiver qualquer questão, quanto estiver preparado poderíamos começar.

Entrevista/Questões:

1. Que sentido encontrou para iniciar este projeto? Ou seja, como e porquê lhe surgiu a ideia deste projeto?
2. Quais foram os objetivos gerais estabelecidos?
3. Com que aliados contou e que barreiras encontrou ao avançar com o projeto?
4. Quem interveio no projeto (o próprio?; sozinho ou em equipa?)?
5. Relativamente às sessões, como foram pensadas e como decorreram?
 - onde decorriam/espço
 - metodologia adotada
6. Em termos dos participantes:
 - como foram escolhidos?
 - e como foi a adesão destes ao projeto?
 - permaneceram todos até ao fim?
7. Como caracteriza, em termos gerais, o percurso feito?

8. Que importância teve o projeto nos participantes, ou em alguns particularmente?

- E na instituição?

- E em si?

9. Sabe algo sobre os participantes, no pós-projeto?

10. Realizou mais algum projeto?

Finalização:

Estamos a chegar ao final da nossa entrevista, não sei se tem mais alguma coisa a acrescentar, ou se acha pertinente abordar algum aspeto que eu não tenha referido na entrevista.

Relativamente aos dados obtidos com este estudo, se for do seu interesse poderei posteriormente facultá-los.

Uma vez mais gostaria de lhe agradecer a gentileza e amabilidade de ter participado no estudo através da partilha da sua experiência comigo. É muito importante, cedeu-me dados muito relevantes e que me ajudaram imenso. Muito obrigado.

Anexo 2 - Transcrição de entrevista

Entrevista E.8

M – Olá F. Antes de mais gostaria de lhe agradecer a disponibilidade mostrada para esta participação, ou colaboração, comigo e para me falar um bocadinho do projeto (RE)Existir.

F – Hum, hum.

M – Ah... A primeira pergunta que gostaria de lhe fazer, e isto porque também não tive acesso a muita informação sobre o projeto – sei apenas o que consegui descobrir na net e algumas das coisas que me avançou quando a contactei inicialmente...

F – Sim.

M – Portanto, se calhar, começava por lhe perguntar que sentido é que encontrou para iniciar o projeto? Ou seja, como é que surgiu a ideia deste projeto?

F – Hum, hum. A ideia do projeto surgiu muito por acaso, não foi uma ideia premeditada.

M – Hum, hum.

F – Ah... Eu trabalhei durante muitos anos no CENTA – Centro de Estudos de Novas Tendências Artísticas, em Vila Velha de Rodão, e trabalhei no sentido de que fazia as minhas residências artísticas neste espaço que é uma quinta com agricultura biológica e ao mesmo tempo é (ou era, já não é de uma forma tão continua), um espaço de residência para artistas, e durante muitos anos as minhas peças eram criadas neste espaço.

M – Sim.

F – Portanto, durante um espaço de tempo eu ia para esta zona do país com os artistas que faziam parte das minhas peças trabalhar; porque era um sítio com muita paz, muita calma, com um estúdio de dança no campo... Um espaço muito bom para criar. Entretanto, à medida que fui criando as minhas peças, também, os espaços me iam pedindo para eu fazer formação relacionada com as peças. A Graça Paços que é a diretora artística deste espaço sempre incentivou os artistas a partilharem os seus processos de trabalho com as comunidades locais e com outros profissionais e, portanto, eu fui criando *workshops* relacionados com aquilo que estava a criar. Ah... Num desses anos, antes de 2000 porque o projeto (Re)Existir assim duma forma mais continua só começa em 2000, organizei um workshop e nas fichas de inscrição apareceram fichas de inscrição de reclusos do Estabelecimento Prisional de Castelo Branco.

M – Hum, hum.

F – Ou seja, tinha sido a professora de Matemática do estabelecimento que queria ter mais atividades com os seus alunos e inscreveu os seus alunos nesse *workshop*. E, portanto, nós vimos a inscrição, surpreendemo-nos muito porque o *workshop* era no espaço do CENTA e portanto tivemos que mudar essa situação e fomos – eu digo fomos porque fui eu e a minha equipa que na altura trabalhava na peça que se chamava Riso, e os artistas que estavam comigo também foram ao estabelecimento prisional dar o *workshop*...

M – Sim. Hum, hum.

F – E, portanto, pela primeira vez entrei dentro de uma prisão e pela primeira vez dei um *workshop* a reclusos; um *workshop* relacionado com a peça portanto exigia movimento e coreografia e devo dizer que tive um impacto enorme pela positiva. Devo ter destruído muitos pré-conceitos, no sentido de ver que as pessoas estavam muito, muito abertas a receber propostas do exterior, e o *workshop* correu muito bem em todos os sentidos – os materiais a que recorremos, do envolvimento das pessoas que estavam lá e dos professores que

acompanharam o *workshop*, dos próprios diretores... - e portanto, sempre se criou ali um ambiente que proporcionava eu querer continuar com essa experiência.

M – Hum, hum.

F – A partir daí sempre que ia ao CENTA eu fazia, também, uma ida ao estabelecimento prisional, e com essas idas anuais surgiu a ideia de eu querer fazer uma coisa mais continua porque devo dizer que – e a paixão aqui é utilizada mesmo dessa forma – e apaixonei por esse trabalho e por aquelas pessoas, e por querer aprender o que poderia ser fazer um projeto mais continuo dentro de um estabelecimento prisional. E, portanto, com o CENTA, com a Graça Paços, com a Elisabete que era uma das produtoras do CENTA, juntámo-nos e organizámos um projeto *continuum* a que se deu o nome de (Re)Existir que unia estas duas palavras muito importantes para nós: por um lado era a resistência e existência. E a partir do ano 2000 começou a ser cada vez mais *continuum* apesar de numa sabermos que financiamentos tínhamos cada ano, nunca sabíamos de que maneira o podíamos fazer mas, tentámos que isso não fragilizasse o projeto e que fosse a força do projeto. Ou seja, que fosse um projeto aberto, sempre atento ao grupo que tinha e às condições práticas, e cada ano gerido perante isso; apesar de ser muito frágil e inconstante, ao mesmo tempo foi um projeto que desde o início foi muito pensado com as pessoas, para as pessoas, e com o sítio em que nos encontrávamos.

M – Hum, hum.

F – Portanto, não era uma coisa muito teórica feita à secretária...

M – Sim, sim. Mas, um projeto que gerava envolvimento.

F – Sim, que tinha atenção ao ambiente. Pronto, esta é a origem do projeto.

M – Hum, hum. E quais foram os objetivos que foram estabelecidos? Se calhar inicialmente, dado como começou, não teria objetivos tão ligados ao contexto prisional mas, depois nesse *continuum* que se deu ao projeto redefiniram-se objetivos.

F – Hã, hã. Sim.

M – No geral, que objetivos eram esses?

F – Sim, haviam objetivos gerais e objetivos particulares. Os objetivos gerais era que o projeto continuasse ligado à parte da dança contemporânea; portanto, que fosse um projeto de formação e criação contemporânea em dança com os reclusos deste estabelecimento prisional, homens e mulheres – isto sendo, claro, que homens e mulheres estavam separados em dois edifícios. Este era o objetivo: entrar dentro do estabelecimento prisional e fazer aulas de dança contemporânea relacionadas com a coreografia, a improvisação, com uma parte de visionamento de vídeos e escrita... A dança contemporânea também muito ligada a outras áreas – às artes plásticas, ao cinema, etc.

M – Hum, hum.

F – Depois tínhamos o objetivo que se tornasse continuo dentro de um estabelecimento prisional e que tem as suas próprias regras mas que não interferisse com as nossas regras, não se tornasse um peso para os reclusos e para a instituição mas, que de alguma forma pudesse ser continuo e que os horários e os dias semanais dos encontros fizessem sentir aos reclusos essa mesma ideia de um *continuum* de aprendizagem/ que pudessem viver de forma continua o projeto. Então, em termos práticos as aulas eram uma vez por semana – uma vez os homens, uma vez as mulheres – geralmente eram aulas de duas horas, em espaços providenciados pelo estabelecimento prisional e que eram sempre espaços difíceis para a dança contemporânea mas aos quais nós nos adaptávamos.

M – Hum, hum.

F – E depois tinham o objetivo de desde o princípio até ao final ser como se fosse a criação de um espetáculo para dar um lado muito prático ao projeto e para que os participantes sentissem que participava de uma coisa que tinha um objetivo concreto e que seria unirem-se para realizarem esse espetáculo. Esse espetáculo podia ser apresentado só para nós se os participantes não se sentissem com confiança, ou preferissem uma intimidade e continuidade daquilo que se viveu na aula – isso foi sempre muito aberto, apresentávamos sempre só entre nós – se o grupo se sentisse confiante perante o olhar dos outros, então apresentávamos para outras pessoas (reclusos, professores, diretores ou até ir para o exterior do estabelecimento prisional como aconteceu por três vezes). Portanto, a estas duas vezes por semana veio-se juntar uma zona, mais no final do ano, mais intensa que era de um mês, às vezes dois meses, em que no primeiro mês começávamos a ter encontros de três vezes por semana e no último mês era todos os dias até à apresentação do espetáculo fosse em que formato fosse.

M – Hum, hum. Sim.

F – Havia sempre essa intensidade mesmo que só apresentássemos para nós próprios, porque o objetivo era que se sentisse que cada vez as pessoas se uniam mais, trabalhavam mais e pensavam mais naquela temática. E o objetivo depois era apresentar, falar e refletir entre nós e com os outros. Para além disso, tínhamos, também, o objetivo de fazer com que as pessoas fizessem uma espécie de reflexão sobre o seu corpo, o seu nível de confiança e o seu nível de autoestima porque todos os exercícios eram muito relacionados ao corpo e à respiração, e fazia com que o ambiente dentro do estabelecimento prisional – pelo menos durante aquele momento – se tornasse menos pesado e que a pessoa pensasse em si como alguém que vai sair lá para fora e que o seu corpo e a sua mente têm de estar num estado o mais saudável possível. E isto era sempre trabalhado não do lado da Psicologia e da Psiquiatria mas, do lado criativo. Como é que fazíamos isso? Dentro dos parâmetros da coreografia. Apesar de eu ter tirado dois anos de Psicologia, tentava enquadrar sempre tudo no lado artístico. Eramos acompanhados por psicólogos e, no início por guardas, e cada vez fomos tendo mais liberdade para ficarmos sozinhos com os participantes. No entanto, eu sempre quis enquadrar as coisas, e apesar de ter a ajuda de psicólogos e de achar que este trabalho é muito terapêutico, porque o é, sempre quis enquadrar o lado da coreografia. Ou seja, a dança é terapêutica mas, não deixa de ser pensarmos num objeto artístico e é isso que vai estar ligado à terapia. E ao contrário, começar pela terapia e chegar à dança mas, é dentro da dança que isso também existe. Porque é a minha área, claro.

M – Hum, hum. Claro, claro. Já falámos aqui neste bocadinho de como a instituição acolheu bem o projeto, os próprios técnicos e os guardas prisionais e, também, de que o dinheiro acabava por ser um pouco uma condicionante, por assim dizer. Neste sentido, eu perguntava-lhe, precisamente, com que aliados e com que barreiras contou ao avançar do projeto?

F – A diretora do Estabelecimento Prisional de Castelo Branco, que agora já não é a mesma, sempre foi uma pessoa muito aberta ao projeto e ao mesmo tempo uma pessoa que percebia o que nós queríamos fazer. Ou seja, nós não queríamos ser um projeto pontual e queríamos ter um lado profissional – não no sentido de darmos uma profissão às pessoas, porque isso também poderia ser e poderia ser muito importante mas, não tínhamos essa capacidade logística para tornarmos um projeto em algo que quando as pessoas saíssem teriam um diploma... Pensou-se fazer isso mas não tínhamos essa capacidade e achámos que aquilo que fazíamos já era importante. E eu acho que a diretora sempre teve essa capacidade de compreender o projeto, de o aceitar e de ser bastante aberta em relação a ele. Em relação aos guardas, nem todos percebiam o projeto mas, tive muitos guardas que se transformaram dentro do próprio projeto; ou seja, que no final quando nós sabíamos que já não íamos conseguir concretizar o projeto por muito mais tempo, que me disseram que no início eles pensavam que os reclusos, sendo pessoas que cometeram um crime, não tinham qualquer direito a ter este tipo de atividades principalmente porque são atividades muito ligadas ao prazer, e que era uma contradição porque eles estão a ser punidos e ao mesmo tempo estão a ter uma atividade que lhes proporciona algum prazer, e muitos guardas me disseram que isso mudou completamente a sua visão. Ao verem este projeto, a maneira como nós fazíamos as coisas, a nossa entrega e a entrega dos reclusos, que isso mudou a sua visão e que eles

percebiam perfeitamente como era importante este tipo de projetos em estabelecimentos prisionais. Isso foi uma grande alegria para mim porque eles são uma parte muito importante do estabelecimento prisional.

M – Hum, hum.

F – Depois, algumas coisas mais difíceis no projeto foram realmente as questões financeiras, porque era o CENTA que financiava o projeto através do seu subsídio anual do Ministério da Cultura mas, o CENTA também não tinha um financiamento muito grande. Os nossos pedidos pontuais para este projeto sempre tiveram negativas, talvez porque as pessoas não sabiam muito bem enquadrar o projeto... Ah... A parte da dança mandava-nos para a justiça, a justiça mandava-nos para a dança e, portanto, eles não conseguiam enquadrar muito bem o projeto. E essa dificuldade financeira era bastante grande porque nós queríamos crescer cada ano e levar mais professores, e ter melhores condições de trabalho. A outra condicionante também muito dura eram os espaços. O estabelecimento prisional não tinha espaços adequados à dança, portanto, eram salas de aula de cimento, muito frias no inverno e muito quentes no verão, e muito pequeninas. Era muito duro em termos físicos... Era duro em termos psicológicos porque se está num estabelecimento prisional mas, em termos físicos era muito duro. Ah... Acho que toda a gente do projeto – equipa, reclusos e eu – acabámos por entrar numa positiva, ou seja, em vez de fazermos disto uma coisa negativa pensamos em como ultrapassas este problema, e agora à distância eu vejo que, por exemplo, as minhas aulas de dança, a forma como me movimento e a maneira como estou com os alunos, foi influenciada por esta experiência grande de sete/oito/nove anos dentro do estabelecimento prisional. E uma das coisas foi o espaço. Ou seja, as minhas aulas de dança geralmente são feitas em círculo, as pessoas estão muito juntinhas umas das outras, geralmente não vamos para o chão... E portanto, isto em vez de ser uma condicionante acabou por ser uma força porque criei aqui quase uma dinâmica de como estar juntos, fazer movimento, acabando por todos fazerem parte do grupo sem grandes hierarquias... Criei uma espécie de filosofia de movimento, de aulas por esta condicionante mas, de facto era uma condicionante muito, muito grande.

M – Hum, hum. Em termos de intervenção no projeto se bem percebi começou com a Filipa e com o CENTA, correto?

F – Sim.

M – E continuo sempre assim, mantendo essa equipa...

F – Sim, sim. A equipa continuou sempre a mesma, ou seja, eu como diretora do projeto, o CENTA como produtor, e depois íamos convidando outros artistas para colaborar connosco.

M – Hum, hum.

F – Encenadores, outros coreógrafos, artistas plásticos... Que iam e davam uma aula, ou participavam do processo criativo da própria peça que se estava a fazer, ou em certos momentos – era eu que criava as peças sempre e houve dois seguidos que preferi convidar outras pessoas para criar as peças para terem outra experiência com outros artistas... Portanto, mas a base foi sempre o CENTA e eu.

M – Hum, hum... E relativamente às sessões decorriam uma vez por semana para cada, duas horas por semana, certo?

F – Sim, sim. Exato.

M – Nesse espaço muito pequenino, com muito poucas condições... Ah... Em termos de metodologia gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

F – Sim. Em termos de metodologia... Lá está, é uma metodologia muito geral mas, também, uma metodologia muito específica.

M – Sim...

F – Para cada aula, geralmente, começávamos com um aquecimento de corpo e voz – a voz era muito importante entrar porque era o espaço onde realmente se podia gritar muito alto sem ser uma coisa agressiva, fora do normal – e este tinha várias partes: concentração, o relaxamento, o aquecimento dos músculos, uma parte quase mais aeróbica para que as pessoas sentissem que se mexia e suavam (isto a maior parte das vezes no próprio lugar) e depois uma parte em que eles aprendiam uma coreografia ou uma pequena dança para estarem juntos a dançar. Depois vinha uma parte mais de improvisação, eu usava temas ou propunha que os participantes dessem temas e a partir daí se improvisava.

M – Hum, hum...

F – Primeiro improvisações mais curtas ou exercícios muito específicos, para depois ir abrindo para o tempo ser um pouco maior ou as improvisações serem cada vez mais abstratas. Ah... Depois, uma zona de conversa que às vezes até era feita antes da improvisação para percebermos qual era o tema e o que queríamos fazer; e depois uma última parte em que falávamos do que é que se podia fazer fora daquela sala, como é que os participantes poderiam continuar o trabalho. Ou seja, isto era tudo na teoria porque depois na prática eu tinha de fazer um plano A, um plano B e um plano C porque tinha só duas horas, porque muitas vezes os participantes estavam muito ativos ou então muito sonolentos, ou então às vezes apetecia-lhes fazer muita coisa e outras vezes nada, umas vezes estavam em conflito uns com os outros... Portanto, dentro desta teoria a aula era sempre mudada a cada momento porque o que acontecia dentro da aula fazia com que tudo mudasse. E assim, habituei-me a criar o plano A, plano B, plano C e estar aberta ao plano D porque sabia que, por um lado era importante estimular uma concentração dentro da aula e que se cumprissem estas metas, porque lá também era importante atender às energias que se criavam, e estar muito atenta à minha intuição sobre o que fazer com essas energias.

M – Hum, hum.

F – Portanto, dentro desta metodologia há uma metodologia que é muito prática, muito racional, depois há outra que é absolutamente intuitiva e que se baseia em viver o que se está a passar e decidir no momento o que fazer com o conflito, ou com a energia, o que fazer com esta ideia, o que fazer com este desejo. Ah... Depois em termos gerais a metodologia passava por nos primeiros três meses estarmos com aulas que eu chamaria mais técnicas, ou seja, para as pessoas realmente aprenderem técnicas de aquecimento, relaxamento, concentração e improvisação, falarmos muito, vermos filmes e discutirmos como poderíamos fazer esta tal peça (esta também servia como justificação para falarmos de outro tipo de coisas que se relacionavam com o funcionamento do estabelecimento prisional ou com desejos futuros de saída); depois passávamos para o que eu chamo de dramaturgia que era encontrar a maneira de fazer a peça e que durava mais ou menos três meses; e depois os outros três meses eram a prática – os ensaios e a repetição – que era uma coisa também muito dura mas, muito importante para criar uma equipa.

M – Hum, hum. Sim.

F – E depois em termos de metodologias que também são importantes para isto tudo, é a maneira como escolhemos as pessoas para fazerem parte dos grupos. OU seja, nós não escolhemos os reclusos, nós todos os anos fazíamos uma apresentação geral para o estabelecimento prisional – é claro que aí o estabelecimento prisional tinha uma palavra a dizer e nós não podíamos fazer nada, às vezes eles impediam alguns reclusos de participarem neste projeto por acharem que não estavam preparados e eu aí tinha de confiar porque não conhecia a comunidade de reclusos...

M – Hum, hum...

F – Aos que o estabelecimento prisional permitia assistir a essa primeira aula nós explicávamos e mostrávamos vídeos sobre o que é que iria ser esse ano, as ideias, e ao mesmo tempo para a abertura que existia no projeto para as novas ideias porque muitos reclusos nunca tinham ouvido falar de teatro, de música, de dança, de espetáculos, de dança

contemporânea e, portanto, era uma coisa nova. Depois, havia um papel a circular no estabelecimento prisional, os reclusos inscreviam-se e depois iam para a tal primeira aula verdadeira.

M – Hum, hum.

F – Depois, eu dava um mês à experiência, as pessoas podiam estar naquele mês sem ter a certeza se queriam fazer ou não mas, no final do mês tinham de me dar uma resposta. Era uma maneira de impor ali um limite para pôr depois fim às desistências que às vezes aconteciam por várias razões mas, para ter também uma abertura: «Ok, nem todos sabem o que é a dança e o teatro, nem a dança contemporânea e isso é perfeitamente normal, é perfeitamente normal quererem experimentar primeiro para depois, a partir daí, saberem se querem ficar ou não».

M – E como é que foi essa adesão ao projeto?

F – Ah... Tinha muitos altos e baixos, digamos, e que têm a ver muito com a vida dentro de um estabelecimento prisional. Há sempre uma aderência muito grande no início porque é coisa nova, é uma coisa que se está a conhecer, é sair das rotinas. Depois, à medida que o tempo vai passando, há uma dificuldade na continuidade mesmo porque vão acontecendo muitas coisas que são exteriores ao projeto (ou porque saem pessoas do estabelecimento, ou porque saiu uma medida, ou porque a família veio ou não visitar, ...), ou seja, todos os acontecimentos que iam surgindo diariamente iam influenciando a maneira como as pessoas estava no projeto, haviam esses altos e baixos. Quando chegávamos à parte da peça vinha outra vez o entusiasmo porque era aquela emoção do: «Ok, chegámos a um objetivo mais prático e agora sabemos porque estamos aqui e já conseguimos visualizar o que vai ser a nossa peça».

M – Hum, hum...

F – Porque era sempre uma criação coletiva. Um grande entusiasmo e depois, outra vez, uma grande dificuldade na repetição. Porque repetir-se uma coisa igual todos os dias é uma prática, é uma prática que se aprende a gostar e que se aprende a ultrapassar. O que é também muito bom para a vida porque a vida são repetições e por isso temos que ultrapassar essa ideia de rotina.

M – Hum, hum.

F – E, portanto, essa fase também era difícil. E depois a apresentação tinha sempre muitas emoções ligadas ao facto de se ter conseguido; conseguiu-se fazer coisas que não se sabia se conseguia fazer, conseguiu-se mostrar aos outros, conseguiu-se sair lá para fora – as idas lá fora foram sempre muito, muito importantes, apesar de só termos conseguido fazer três porque eu nunca quis empurrar o projeto para ter uma visibilidade ou projeção muito grande porque sempre quis ir com calma e ia colocando muitas questões éticas relacionadas com este tipo de projetos. Sempre achei que temos de ser muito, muito cuidadosos, às vezes até chegarmos ao ser demasiado cuidadosos e pensarmos muito nas coisas porque há sempre o perigo de utilização das pessoas, há sempre o perigo do excesso de visibilidade lá para fora/na imprensa e de as pessoas não estarem preparadas para certos passos e, então, eu sempre muito cautelosa e fiz sempre tudo com muita calma. Só ao final de sete anos é que nós saímos do estabelecimento prisional porque eu acho que antes não tínhamos ainda conquistado a confiança da diretora, dos guardas e dos próprios reclusos e não tínhamos confiança para dar esse passo. O tempo é um fator muito importante apesar de o tempo ser muito duro dentro de um estabelecimento prisional é, também, um fator muito importante a ter em conta.

M – Hum, hum.

F – Ter tempo para fazer as coisas com calma... E, portanto, só ao fim de sete anos fomos para fora mas, foram sempre momentos muito importantes e muito emotivos da parte do público e da parte dos reclusos e da parte dos guardas. Tivemos mesmo incríveis como, por exemplo, no Teatro Camões em que era o dia de saída em liberdade de uma reclusa, mesmo

no dia da apresentação do espetáculo, no fim do espetáculo ela saia pelas portas do teatro em liberdade, foi incrível a emoção de todos os outros reclusos a verem esta reclusa entrar em liberdade; os próprios guardas prisionais estavam super emocionados e cantavam as canções da peça nos bastidores; o público teve uma receção enorme; os reclusos disseram que adoraram fazer o espetáculo mas, uma das melhores coisas – e eu compreendo perfeitamente – foi terem ido jantar fora... Porque para eles terem ido jantar fora... E sentirem-se pessoas, outra vez, sentir que faziam coisas ditas normais. Portanto, há assim realmente ondas de maior ou menor adesão que ao longo do tempo eu fui aprendendo a lidar com elas e a respeitá-las, também.

M – Portanto, há uma adaptação quer seja ao espaço, ao próprio tempo para que os reclusos se ambientassem ao projeto, ... Houve sempre esse esforço pela adaptação.

F – Sim, foi sempre um projeto muito, muito aberto muito atento à realidade em que estava.

M – E em termos gerais, como caracterizaria o processo feito?

F – Ah... Em termos gerais acho que foi um projeto fantástico. Em termos pessoais, aprendi imenso, descobri uma nova paixão talvez porque antes de fazer este projeto estava bastante chateada com o mundo da dança porque quase sempre tinha tendência a fazer espetáculos para amigos em teatros e onde via sempre as mesmas caras e isto abriu-me outras portas e deu-me uma outra maneira de pensar – pensar a dança em sítios onde ela não existe, pensar a dança como forma de destruir muros, pensar a dança com as pessoas e dentro de comunidades – e a partir daí acho que nunca mais deixei de fazer o meu próprio trabalho como coreografa e como bailarina e com artistas profissionais mas, também nunca mais deixei de querer pensar em projetos que vão para sítios onde não existe esta facilidade de contacto com as artes.

M – Hum, hum.

F – Portanto, em termos pessoais foi um projeto magnífico. Para as pessoas acho que foi um projeto muito bom, também. Acho que foi sempre um projeto muito respeitoso e eu fico muito contente por ser assim. E claro que foram acontecendo erros e algumas coisas correram menos bem mas, acho que sempre tivemos bastante atentos e fomos aprendendo com isso. Em termos de continuidade, infelizmente quando acabou o projeto acabou mesmo. Ou seja, este projeto dependia muito de estar em Castelo Branco, dependia muito do CENTA como produtor, dependia muito da diretora e dependia muito de mim, é claro, mas eu dependia destas duas pessoas. Portanto, quando o CENTA também deixou de existir, deixámos de ter uma base onde ficávamos e quando a diretora saiu também tínhamos de começar tudo do zero e depois os financiamentos também se tornavam cada vez mais difíceis e nunca avançávamos para ter melhores condições, estávamos sempre na mesma e isso tornou-se muito cansativo.

M – Sim...

F – Sei que dentro do estabelecimento prisional em muitas pessoas que lá ficaram deixámos muito boas recordações e raízes, no entanto, com uma nova direção sei que às vezes as coisas mudam todas e esta continuidade que tivemos durante nove anos, depois não tinha como se manter neste estabelecimento prisional nem como passar para outro. E é também um cansaço muito grande de uma luta e de uma resistência muito grande até ao final, e que depois em termos de continuidade por mais anos não funcionou. Mas, os projetos também têm a sua vida e acho que dez anos foram... Pelo menos eu acho que os projetos têm que durar entre cinco a nove anos para criarem raízes e nós durámos isso, portanto, em termos de tempo acho que já foi muito bom.

M – Hum, hum. Portanto, as raízes conseguiram-nas criar.

F – Sim. Dentro das pessoas, não no sítio porque não continuou. Mas acho que dentro das pessoas sim.

M – Ou seja, este é um projeto que caracteriza como tendo grande importância quer para si, quer para os próprios reclusos. Em termos de impacto, em que é que acha que isso depois se refletiu nos reclusos e na própria instituição? Lembro-me que à pouco falámos...

F – Em termos de impacto foram algumas coisas das quais já falei. Houve algumas mudanças de mentalidade, como exemplo, estas frases de que falei e do guarda que disse que tinha mudado completamente a sua visão sobre este tipo de projetos.

M – Sim...

F – Do recluso que dizia que utilizava os exercícios para na cela descontraí e relaxar, para não estar tão tenso; um outro recluso que dizia que tinha sido uma oportunidade única de fazer, aprender e de se superar; de descoberta de talentos em pessoas que não sabiam ter um talento muito grande... Às vezes, até dentro do próprio estabelecimento prisional, alguns reclusos eram vistos pelos outros como mais frágeis, ou secundários, ou eram postos de parte e de repente quando se descobria que eles tinham talento nesta área, eram vistos pelo próprio estabelecimento prisional e pelos próprios colegas e guardas de uma outra forma, passavam a ter um estatuto diferente por terem este talento. Isso também era muito importante no dia a dia dos reclusos. Depois também, o saírem da rotina e estarem em liberdade, o poderem falar coisas, o poderem pensar no seu corpo ou praticar coisas com o corpo, o estarem com colegas de uma outra maneira e não haver hierarquias. E tudo isto, acho que fez com que estas mudanças se produzissem dentro das pessoas nos vários componentes de um estabelecimento prisional (os professores, os guardas, os diretores e os reclusos).

M – Hum, hum. Ah... E sabe alguma coisa dos participantes no pós-projeto?

F – Eu no pós-projeto depois ia quase todos os anos visitar os reclusos que ainda tinham ficado no estabelecimento prisional.

M – Sim...

F – Entretanto este estabelecimento prisional mudou muito e passou a ser só de mulheres, e tentei contactar alguns reclusos em liberdade e aí é que eu notei uma grande parede. Mas também percebo as reações. Os reclusos apesar de terem tido uma boa experiência com este projeto, a maior parte não queria estar ligada a nada que fosse do estabelecimento prisional, queriam esquecer completamente a sua vida dentro daquelas paredes. E, portanto, este projeto apesar de ter sido bom também os lembrava daquilo que tinha sido... E eu tentei contactar algumas pessoas, também é verdade que algumas não dão as moradas certas no estabelecimento prisional porque querem fazer as suas vidas sem ligações e não é fácil o contacto, às vezes também o estabelecimento prisional não quer dar as moradas, com outras pessoas tentei organizar uma conversa pública sobre o pós-estabelecimento prisional e foi muito difícil e, se calhar, esta ponte entre o dentro e o fora é uma ponte que precisa muito de ser trabalhada. Acho que existem muito poucos projetos que façam esta ponte. Note, eu fiz um projeto dentro, depois já fiz o projeto em que eu entro dentro e fora quando trabalho em bairros sociais ditos perigosos (com muita droga ou com adolescentes em risco), portanto estou a trabalhar este fora-dentro, esta tentativa destes jovens não entrarem neste sistema... E este projeto (Re)Existir era o trabalhar o dentro, não tínhamos possibilidade de trabalhar mais nada e eu chego à conclusão de que há muito poucos projetos dentro-fora e nos quais se devia apostar.

M – Hum, hum. Sim. Percebi que está atualmente a desenvolver um projeto com adolescentes em risco. Correto?

F – Já desenvolvi. Depois de acabar o projeto (Re)Existir, ou nos últimos dois anos deste, fiz um projeto chamado *Nu Kre Bai Na Bu Onda* que quer dizer em crioulo: «Eu quero ir na tua onda», que era um projeto dentro do Cova da Moura e neste caso com um grupo de bailarinas de dança africana e hip-hop. Ah... Estas jovens não são consideradas em risco, o bairro é que é considerado um bairro de risco.

M – Sim, um bairro problemático.

F – Exatamente. E nós fizemos também um espetáculo com grande sucesso com estas jovens, e depois fui continuando a dar aulas no bairro da Cova da Moura a outros jovens e também estive dentro de um projeto da Gulbenkian que era em centros educativos com adolescentes em regime aberto, semiaberto e fechado – os três regimes.

M – Hum, hum.

F – Portanto, fui sempre trabalhando dentro destas logicas do dentro e do fora. Para além disso tive oportunidade de ir para o estrangeiro ver outras prisões e ter outros exemplos de projetos.

M – Ou seja, houve um *continuum* também da sua formação e do gosto por esta área que a levou a procurar desenvolver mais trabalhos.

F – Sim, sim. Pela filosofia. Não exatamente o mesmo projeto mas, um *continuum* da filosofia.

M – Hum, hum. Sim. Estamos a chegar ao fim da nossa conversa. Devo dizer que achei muito interessante todos estes aspetos de que me foi falando e que sem dúvida este foi um projeto quase com a duração de uma vida mas algo bastante enriquecedor. Da minha parte as principais perguntas estão feitas, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa ou se acha pertinente algum outro aspeto que não frisei ao longo da entrevista... Se não tiver mais nada a acrescentar resta-me agradecer-lhe, uma vez mais, toda a disponibilidade. Obrigada

Anexo 3 – Análise de Conteúdo

Problemática	Pergunta	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro	N ^o
1. Origem / Desenvolvimento do projeto	1.1 Que sentido encontrou para iniciar o projeto?	Motivação para a criação do projeto	Proposta	E.P.	- “foi-nos proposto” E.2 - “apareceram fichas de inscrição de reclusos” E.8	2
				Instituição	- “o projeto pertence a uma associação” E.1	1
			Interesse pessoal		- “talvez, interesse pessoal meu” E.5 - “precisava de encontrar” E.4	4
			Âmbito de trabalho Associação		- “foi uma proposta que nós fizemos à prisão” - “nosso objeto de trabalho é o desenvolvimento humano através da arte” E.2 - “o Serviço Educativo foi muito marcado ... por esta intervenção social” E.3	2
	1.2 Quais foram os objetivos gerais estabelecidos?	Objetivos do projeto	Formação	Educativa / Profissional	- “dar uma formação” E.1 - “promover a educação” E. 6 - “desenvolver sistema de certificação de competências ... com vista à futura empregabilidade” E.2	3
				Artística	- “projeto de formação e criação” E.8	1
			Intervir com a		- “perspetiva sistémica” E.1	1

			família			
			Constituir grupo teatro		- “impacto na maneira como a instituição .. funciona” E.2	1
			Trabalhar competências	Pessoais	- “temos pessoas ... com muito poucas competências pessoais” E.4	6
				Sociais / Relacionais	- “relacionamento entre pessoas” E.3	8
				Emocionais	- “autoestima, confiança” E.3 - “pelo contexto violento se afastam das suas próprias emoções” E.4	4
			Trabalhar a maternidade em reclusão		- “papel da mãe que está dentro” E.5	1
			Produzir espetáculo		- “criação de um espetáculo” E.8 - “no final do ano apresentar” E.4 - “construção de vários espetáculos” E.2	6
	1.3 Com que aliados contou?	Aliados	Estrutura do projeto		- “da outra consistência ao projeto e ... validade” E.2	1
			E.P. / C.E.	Direção	- “contei com os quadros do E.P.” E.7 - “pessoa muito aberta ao projeto” E.8	4
				Técnicos e Guardas prisionais	- “se transformaram dentro do próprio projeto” E.8 - “verdadeiramente envolvidos no projeto”	3

					E.2	
			Entidades financiadoras		- “festival que acabou por financiar parte do projeto” E.2	1
			Reconhecimento do Estado		- “apresentação na A.R” E.2 - “alto patrocínio do P.R.” E.4	2
			A arte		- “a linguagem da arte é universal” E.5	1
			Instituições promotoras de atividades artísticas		- “dois museus que têm sido incansáveis” E.6	1
			Profissionais e Artistas		- “grandes vultos da cultura” E.6	1
			Não referiu			2
	1.4 E que barreiras encontrou ao avançar com o projeto?	Barreiras	E.P. / C.E.	Insensibilidade para o projeto (direção e guardas)	- “perspetiva muito penitencial” E.3 - “não estão atentas às coisas que levantam problemas” E.6 - “resistência inicial” E.4	8
				Relação Guardas prisionais - Reclusos	- “é muito difícil, muito fechado” E.1 - “fosso brutal em termos de relações interpessoais” E.5	2
				Ambiente prisional	- “ambiente agreste” E.5	1
				Condições físicas	- “o nosso espaço era péssimo” E.4 - “não tinha espaços adequados” E.8	2
				Atitude defensiva	- “o retirar das máscaras” E.1	1

			dos reclusos			
			Desmotivação dos reclusos		- “uma pequena chama no olhar” - “eles não desarmavam” E.1	1
			Não continuidade dos projetos		- “mudança que é interrompida abruptamente” E.2	1
			Limitações económicas		- “orçamento apertado” E.4 - “não há orçamento” E.5	4
			Burocratização do processo		- “emperra tudo nas burocracias” E.6	2
			Não referiu			1
	1.5 Quem interveio no projeto?	Pessoal interveniente	O(A) próprio(a)	Sozinho(a)	- “Fui eu” E.5 - “Sozinha” E.7	2
				Com equipa	- “Sozinho nunca ninguém faz estas coisas” E.6 - “23 músicos/formandos ... dupla de formadores” E.3 - “eu e o PIM Teatro” E.4 - “a equipa continuou sempre a mesma”	7

Problemática	Pergunta	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Nº
2. Realização do projeto	Relativamente às sessões, como foram pensadas e como decorreram? Onde decorriam/espço? Qual a metodologia adotada?	Adequação do espaço e quais as metodologias de trabalho	Espaço das sessões /ensaios	Sala de visitas E.P.	- “salão muito grande ... tem um palco” E.2	1
				Salão multiusos E.P.	- “preparado de uma outra forma” E.2	1
				Sala de convívio E.P.	- “condições físicas não eram as melhores” E.4	1
				Sal de aula	- “espaço não adequado” E.8	3
				Não especificou	- “espaço dedicado para o efeito” E.7	3
			Duração total projeto	Até 6 meses	- “oito sessões ... três meses” E.1	1
				Superior a 6 meses	- “...intervenção tão longa [dois anos]”. E.5 - “nove anos dentro do estabelecimento prisional” E.8	5
				Não referiu		2
			Duração Semanal	Até 2 horas	- “nós tínhamos duas horas por semana” E.4	3
				Mais de 2 horas	- “eram cinco horas diárias” E.1	1
				Variável	“de acordo com a disponibilidade das pessoas” E.6	1
				Não referiu		3
			Metodologias	Teatro / Representação	- “teatro do improviso” E.1	1
				Música	- “trabalham-se motivos musicais” E.3	1

				Dança / Movimento	- “criação contemporânea em dança com os reclusos” E.8	1
				Arte psicoterapia temática / Modelo Polimórfico da SPAT	- “é arte psicoterapia temática ... cada sessão tinha um tema” E.5	2
				Várias	- “ o teatro de improviso (...) obviamente que a música, o rap, estava muito presente (...) grupo ficou ligado ao desenho e à pintura” E.1	3

Problemática	Pergunta	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Nº
3. Constituição do grupo	Em termos de participante s: como foram escolhidos; como foi a adesão destes ao projeto; permanecer am todos até ao fim?	Seleção, adesão e continuidade de dos participantes	Critérios de seleção	Idade	- “não pode ter mais que 22/23 anos” E.1	2
				Literacia	- “porque haviam reclusas estrangeiras” E.5	1
				Tempo da pena	- “a seis meses do fim da pena” E.1 - “grupo ia durar dois anos” E.5	2
				Zona de residência	- “zona de Lisboa” E.1	1
				Medicação	- “poderia por em causa a participação” E.5	1
				Comportamento	- “é sempre uma situação perigosa” E.6	1
				Vontade de participar	- “havia fichas de inscrição a circular” E.8	2
				Estabelecidos pelo E.P. / C.E.	- “totalmente a cargo da prisão” E.2 - “Eles é que selecionaram as pessoas” - “Não há critérios artísticos” E.3	3
				Não especificou		1
			Adesão	Sim, houve	- “Eles aderiram muito bem” E.1 - “Muito boa” E.7 - “tem muito a ver com a vida dentro de um E.P.” E.8	8
				Não referiu		1
			Desistências	Sim, houve	- “não houve um número significativo” E.4 - “houve algumas desistências” E.2	4

				Sim, por contingências da pena	- “não se deveram a desinteresse” E3 - “pode ter havido uma ocorrência ... que a impede de estar no grupo” E.5	2
				Não houve	- “desistências teóricas não” E.1	1
				Não havia essa possibilidade	- “não podiam desistir” E.6	1
				Não referiu		1

Problemática	Pergunta	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Nº
4. Avaliação/balanc o do projeto	4.1 Como caracteriza, em termos gerais, o percurso feito?	Avaliação subjetiva do projeto	Interes san te		- “Muito interessante” E.1 - “uma surpresa incrível” E.2	4
				Motivador	- “a motivação foi aumentando” E.3 - “foi muito incentivador” E.6	3
				Fluido	- “muito mais fácil do que estaria inicialmente á espera” E.4	1
				Processo de aprendizagem	- “fomos aprendendo” E.8	3
				Positivo s/ outra caracterização	- “foi fantástico” E.5 - “Muito bom”. E.7	3
	4.2 Que importância teve o projeto nos participantes, ou em alguns particularmente?	Impacto percebido do projeto nos participantes	Consciencialização / Motivador para a mudança		- “possibilidade de inverterem a realidade deles” E.1 - “aprendizagem de que vale a pena tentar e insistir” E.3	7
			Permitiu desenvolvimento de competências	Pessoais	- “valorização pessoal” E.4	1
				Sociais / Relacionais	- “aquisição de estatuto diferente” E.8 - “evoluir da relação com os significativos” E.1	3
				Emocionais	- “utilizava exercícios para descontrair ... para não estar tão tenso” E.8	2
			Não referiu			2

4.3 E na instituição?	Impacto percebido do projeto na instituição	Não foi percebido / Não referiu		- “grande desinteresse” E.1	3
		Melhoria da relação Guardas prisionais – Reclusos participantes		- “vistos pelos guardas de uma outra forma ... por terem talento” E.8	1
		Reconhecimento da abordagem e do impacto positivo no sujeito		- “começaram a reconhecer a metodologia” E.4 - “guarda disse que tinha mudado completamente a sua visão sobre este tipo de projeto” E.8	4
		Quebra de preconceitos		- “olhar aquelas pessoas como sendo capazes de fazer coisas positivas” E.2	1
		Continuidade do projeto		- “introduzir um conceito e depois dar ... possibilidade para continuar” E.6	1
4.4 E em si?	Impacto percebido do projeto no coordenador e equipa	Aprendizagem		- “processo muito emotivo” E.3 - “gente lá dentro muito mais livre do que muita gente cá fora” E.2	3
		Quebra de preconceitos / “Mudança de mentalidade”		- “Ali a trabalhar em conjunto e esquecem-se” E.3	1
		Vitória sentir que se proporcionou alguma mudança		- “bonito poder assistir ao crescimento das pessoas” E.4	2
		Maior confiança profissional		- “confiança na aplicação da metodologia” E.7	1
		Não referiu			3

Problemática	Pergunta	Dimensões	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Nº
5. Follow-up	5.1 Sabe algo sobre os participantes no pós-projeto?	Impacto do projeto foi alargado à vida dos participantes	Sim	Visitas ao E.P.	- “depois ia quase todos os anos visitar” E.8	1
				Reencontros casuais	- “encontrei uma delas” E.5	1
				Ligação à Associação promotora do projeto	- “participou numa das atividades da PELE” E.2	1
			Não		- “falta ali um acompanhamento” E.1 - “Tens um final que é de facto o final” E.3	6
	5.2 Realizou mais algum projeto?	Conhecer outros projetos da mesma natureza	Sim	Na mesma área	- “todos os anos” E.6	1
				Noutra área	- “projeto dentro do Cova da Moura” E.8 - “projeto com mulheres mascetomizadas” E.7 - “projeto comunitário no centro histórico do Porto”	5
			Não			2